



**Universidade do Minho
Instituto de Educação**

MARIA CLARA SANTOS MARQUES GOMES RODRIGUES

**“AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES
CONTRIBUTOS PARA MUDANÇAS E DESAFIOS”**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO**

BRAGA

2011



**Universidade do Minho
Instituto de Educação**

MARIA CLARA SANTOS MARQUES GOMES RODRIGUES

**“AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PPROFESSORES
CONTRIBUTOS PARA MUDANÇAS E DESAFIOS”**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO**

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá

Braga

2011

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Clara Santos Marques Gomes Rodrigues

Endereço Electrónico: clarinhamarques@hotmail.com

Telefone: (238) 2615860

Número do Bilhete de Identidade: 276685

Título Dissertação ☒ /tese ☐

“Avaliação de desempenho dos professores contributos para mudanças e desafios”

Orientador: Doutor Virgínio Isidro Martins Sá

Ano de Conclusão: 2011

Designação do Mestrado: Mestrado em educação área de especialização em avaliação.

Nos exemplares das teses de doutoramento ou de mestrado ou de outros trabalhos entregues para prestação de provas públicas nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino, e dos quais é obrigatoriamente enviado um exemplar para depósito legal na Biblioteca Nacional e, pelo menos outro para a biblioteca da universidade respectiva, deve constar uma das seguintes declarações:

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;
2. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de páginas, ilustrações, gráficos, etc.), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;
3. DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Assinatura:



DEDICATÓRIA

Ao Eduardo, meu esposo

Que me acompanhou sempre, até altas horas da noite, enquanto elaborava esta Dissertação.

Às minhas filhas, Ângela e Cláudia com dedicação

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Virgínio Isidro Martins Sá que tão sábia e inteligentemente ajudou e orientou este estudo, permitindo enriquecer a minha experiência no domínio da avaliação e ampliar os meus conhecimentos teóricos e investigativos, contribuindo para melhoria do meu desempenho.

Aos Senhores Professores do Mestrado pela forma como ministraram este curso, proporcionando um espaço de debate e de clarificação de ideias sobre os diversos sentidos da Avaliação.

“AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES: CONTRIBUTOS PARA MUDANÇAS E DESAFIOS”

RESUMO

A presente dissertação descreve a problemática da avaliação de desempenho de professores, mobilizando um quadro teórico inspirado nas teorias e modelos de avaliação e no referencial normativo que regula a avaliação de desempenho docente em Cabo Verde.

Tem como principais objectivos, identificar e caracterizar as práticas de avaliação de desempenho em curso, tomando como contexto empírico uma escola secundária da Ilha de Santiago. Mais especificamente procura-se conhecer as mudanças operadas com o novo sistema de avaliação dos professores e analisar o impacto da avaliação de desempenho docente na gestão dos recursos humanos, nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos professores. Interpretar as representações dos professores de uma escola secundária, acerca da aplicação do dispositivo, Decreto Regulamentar nº10/2000, sobre o Sistema de Avaliação do Pessoal Docente. A fim de contextualizar esta temática, inicia-se o trabalho com uma breve panorâmica de práticas de avaliação do desempenho docente em alguns contextos internacionais. Recorremos a um quadro teórico que inclui uma abordagem sobre a conceptualização da avaliação, em termos de finalidade, objectivos, funções e modelos da avaliação enquanto contributo para o desenvolvimento profissional *versus* avaliação na perspectiva de controlo.

A metodologia adoptada privilegiou a triangulação a partir de diferentes fontes de evidência colectada através de distintas técnicas de recolha de dados, com destaque para o inquérito por questionário e para a entrevista semi-estruturada. O estudo permitiu concluir que, na escola estudada, não existe uma “cultura de avaliação” consolidada e que o envolvimento dos avaliados no processo avaliativo é bastante incipiente e limitado a grupos específicos. A partir dos testemunhos dos inquiridos, constatarem-se também algumas “infidelidades normativas” na aplicação do normativo que regula actualmente o processo de avaliação do desempenho docente nas escolas cabo-verdianas. Contudo, os professores inquiridos, maioritariamente, percebem na avaliação de desempenho docente potencialidades diversas, com destaque para a melhoria na prestação do serviço educativo e para o desenvolvimento profissional.

“ÉVALUATION DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS: CONTRIBUTION POUR CHANGEMENT E POUR LES DÉFIS”

RESUME

La présente dissertation décrit la problématique de l'évaluation du travail de l'enseignant, mobilisant un cadre théorique inspiré dans des théories et des modèles d'évaluation et dans le référentiel normatif qui régle l'évaluation du travail de l'enseignant au Cap- Vert.

Cette dissertation a comme principaux objectifs, identifier et caractériser les pratiques de l'évaluation du travail en cours, et prend comme contexte empirique une école secondaire de l'île de Santiago. Concrètement, on cherche à connaître les changements opérés avec le nouveau système d'évaluation des enseignants et analyser l'impact de l'évaluation du travail de l'enseignant dans la gestion des ressources humaines, dans les pratiques pédagogiques et dans le développement professionnel des enseignants. Aussi, on a voulu interpréter les représentations des enseignants d'une école secondaire, en ce qui concerne l'application du dispositif, Décret Réglementaire n° 10/2000, sur le Système d'Evaluation du Personnel Enseignant. Dans le souci de contextualiser cette thématique, on a commencé le travail en faisant une brève description des pratiques d'évaluation du travail de l'enseignant dans quelques contextes internationaux. On a fait appel à un cadre théorique qui inclut une approche sur la conceptualisation de l'évaluation, en termes de finalité, d'objectifs, de fonctions et de modèles de l'évaluation en tant que contribution pour le développement professionnel versus évaluation dans la perspective de contrôle.

La méthodologie adoptée a privilégié la triangulation à partir de différentes sources collectées à travers des techniques distinctes de recueil de données avec prééminence pour l'enquête par questionnaire et pour l'entrevue semi structurée. L'étude a permis de conclure que dans l'école étudiée, il n'existe pas “ une culture d'évaluation” consolidée et que l'engagement des évalués dans le processus d'évaluation est très élémentaire et limité aux groupes spécifiques. À partir du témoignage des personnes enquêtées, on a constaté aussi quelques “infidélités normatives” dans l'application du normatif qui régle actuellement le processus d'évaluation du travail de l'enseignant dans les écoles capverdiennes. Cependant, la plupart des enseignants enquêtés ont la perception que l'évaluation du travail de l'enseignant dispose de potentialités diverses, avec prééminence pour l'amélioration de la prestation du travail éducatif et pour le développement professionnel.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS	6
1. Sistema de avaliação de desempenho de professores no Chile.....	7
2. Sistema de avaliação de desempenho de professores na Nova Zelândia.....	13
3. Avaliação de desempenho de professores em França.....	16
4. Sistema da avaliação de desempenho de professores em Portugal.....	21
4.1. Evolução do sistema de avaliação de professores.....	21
4.2. Articulação do quadro legal com a sua aplicação nas escolas: Implicações.....	27
5. Algumas considerações sobre as experiências internacionais da avaliação de desempenho de professores	30
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO CABO-VERDIANO: NORMAS E PROCEDIMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES, NUMA PERSPECTIVA EVOLUTIVA.....	38
1. Situação geográfica, histórica e política de Cabo Verde	38
2. Caracterização do Sistema Educativo antes e após a Independência Nacional	39
2.1 Situação do ensino em Cabo Verde antes e após a independência.....	39
2.2 A administração da educação antes e após a Independência	43
2.3 A administração do ensino após independência	46
3. Reforma do Sistema Educativo.....	50
4. Breve análise sobre a evolução das normas e práticas da Avaliação.....	55
4.1. Desempenho do Pessoal Docente Cabo-verdiano.....	55

CAPITULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO	64
1. Breve resenha histórica sobre a avaliação.....	64
2. Génese e Evolução da Profissão Docente: realidade portuguesa e cabo-verdiana	66
3. Definições e concepções da Avaliação	75
4. Finalidades, objectivos e funções da avaliação do pessoal docente	80
5. Modelos de avaliação/Avaliação de Desempenho dos Professores.....	90
5.1. Modelos de avaliação	90
5.2. Modelos de avaliação de desempenho dos professores: Novas tendências	94
5.3. A Avaliação Docente numa perspectiva de controlo	97
5.4. Avaliação Docente numa perspectiva de desenvolvimento profissional	102
5.5. Características das duas dimensões de avaliação: Suas vantagens e articulações	107
6. Impacto do novo sistema de avaliação e desempenho de professores em Cabo Verde.....	110
6.1. Situação da avaliação antes da implementação do normativo, Decreto Regulamentar nº10/2000	110
CAPITULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	116
1. Enquadramento técnico-metodológico da investigação em educação	116
2. Origem e evolução da investigação em ciências sociais.....	116
3. Paradigmas e etapas da investigação	118
4. Paradigmas da Investigação em Educação: quantitativos versus qualitativos.....	121
5. Objectivos	126
6. Caracterização do público - alvo: amostra.....	127
7. Natureza de Estudo	128

7.1 Opções metodológicas: pesquisa quantitativa e qualitativa.....	128
7.2 Técnicas de recolha de dados.....	130
7.3 Instrumentos de recolha de dados	132
7.4 Processo de recolha de dados.....	135
8. Ética na investigação educacional.....	137
CAPITULO V - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	140
1. Inquéritos/Entrevista	140
CONCLUSÃO	175
ANEXOS	194

INDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1- Sexo	140
Gráfico 2 - Idade	141
Gráfico 3- Naturalidade/Ilha	141
Gráfico 4- Naturalidade/Concelho	142
Gráfico 5- Vínculo laboral	143
Gráfico 6- Habilitações literárias	144
Gráfico 7- Anos de serviço	144
Gráfico 8- Ano de entrada.....	145
Gráfico 9- Formação em serviço nos últimos 5 anos.....	146
Gráfico 10- Formação recebida.....	147
Gráfico 11- Entidade responsável pela formação	147
Gráfico 12 - Avaliação da formação de base para o exercício da actividade profissional	151
Gráfico 13 - Domínios tomados por referência na avaliação do desempenho.....	153
Gráfico 14 - Avaliação especial	158
Gráfico 15 - Escala da última avaliação.....	159
Gráfico 16 - Caracterização do sistema de avaliação de desempenho de professor	161
Gráfico 17 - Qualidade mais importante de professor	162
Gráfico 18 - Sexo feminino.....	165
Gráfico 19 - Sexo masculino.....	166
Gráfico 20 - SR/NA	166

Gráfico 21 - Anos de serviço/Última avaliação	167
Gráfico 22 - Anos de serviço/Habilitações literárias	168

INDICE DE QUADRO

Quadro 1- Síntese de algumas experiências internacionais da avaliação de desempenho de professores	34
Quadro 2 – Dificuldades encontrado no exercício da actividade docente	148
Quadro 3 - Resolução de problemas, caso de ter sentido dificuldades	149
Quadro 4 - Factores/obstáculos que dificultam o exercício da actividade quotidiana.....	150
Quadro 5 - Concordância em relação às preposições	152
Quadro 6 - Grau de concordância	154
Quadro 7 - Reacção do resultado da última avaliação	155
Quadro 8 - Explicação do processo.....	156
Quadro 9 - Opinião sobre a utilidade da avaliação de desempenho de professor.....	160
Quadro 10 - Anos de serviço por sexo	165
Quadro 11 - Última avaliação	166
Quadro 12 - Habilitações literárias	167

SIGLAS

CCAP - Concelho Científico para Avaliação dos Professores;

DGEBS - Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário;

DGPOG - Direcção Geral do Planeamento, Orçamento e Gestão;

DR - Decreto Regulamentar do Sistema de Avaliação do Pessoal Docente

EBC - Ensino Básico Complementar;

EBE - Ensino Básico Elementar;

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EHPPE - Escola de Habitação de Professores de Posto Escolar;

EB - Ensino Básico;

EBI - Ensino Básico Integrado;

ES - Ensino Secundário;

GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento;

IGE - Inspeção Geral da Educação

LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo;

LO - Lei Orgânica;

MED - Ministério da Educação e Desporto;

PA – Plano de Actividade;

PENQE – Plano de Encontro Nacional de Quadros de Educação;

PREBA – Projecto Renovação e Extensão de Ensino Básico;

PRESE – Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo;

RI – Regulamento Interno;

SIADAP – Sistema Integrada de Avaliação de Desempenho da Administração Pública

SR/NA – Sem Resposta/Não Aplicável;

UNICV – Universidade de Cabo Verde.

INTRODUÇÃO

Ao longo deste trabalho, subordinado ao tema, “Avaliação de Desempenho de Professores, Contributos para Mudanças e Desafios”, pretendeu-se abordar a problemática da avaliação, tendo como pergunta de partida: qual o impacto da avaliação de desempenho docente na melhoria da prestação do serviço educativo e no desenvolvimento profissional dos professores?

A escola, enquanto organização educativa, é complexa, pois é um espaço onde se confluem diferentes tipos de poder e de percepção, onde as normas ou regras nem sempre são cumpridas pelas autoridades, criando-se, incessantemente, novas normas em função dos interesses que vão surgindo.

A nível das políticas educativas tem-se vindo a assistir desde a década de 70 do século passado a uma crescente massificação do ensino e ao mesmo tempo realizam-se alguns esforços, no sentido de se criar condições de trabalho para acompanharem esse fenómeno. Contudo, na prática, por razões várias, esses desafios não têm vindo a acompanhar, proporcionalmente este crescimento, rumo a uma gestão mais racional e adequada dos recursos humanos, particularmente no concernente à avaliação de desempenho de professores.

No âmbito do sistema educativo cabo-verdiano esta situação é visível: não tem havido um desenvolvimento sustentado que permita um ensino de qualidade e uma gestão adequada dos recursos humanos, económicos e materiais postos à disposição dos estabelecimentos de ensino.

No que tange às novas concepções da avaliação de desempenho de professores existe algum desconhecimento por parte dos professores e de alguns profissionais da educação, incluindo os inspectores; categoria, esta última, em que a autora do presente trabalho está, profissionalmente, inserida.

Um tal desconhecimento é visível, quer na esfera teórica, quer no contexto das práticas avaliativas, contribuindo para uma deficiente visão da avaliação, no tocante ao desenvolvimento profissional e à qualidade do ensino, proporcionando constrangimentos e dificultando mudanças consistentes no desempenho e capacidades para se enfrentar os desafios que surgem no seio da comunidade educativa.

Igualmente, constata-se no quadro da norma vigente sobre a avaliação, que há um deficiente conhecimento do seu conteúdo e mesmo da sua própria existência, enquanto documento de

acatamento obrigatório, o que não permite aos agentes educativos fazerem uma interpretação adequada das regras que disciplinam a avaliação dos professores. O que, por seu turno, tem contribuído para que se tenham representações negativas sobre a utilidade e conveniência na adopção do sistema avaliativo no seio da comunidade educativa do País.

A razão da escolha do tema “A avaliação de desempenho de professores” surge antes de mais, por razões pessoais que se prendem com vontade de querer compreender o que se passa neste domínio. Porque a avaliação é um tema que há muito tempo nos tem despertado interesse e sempre que se nos deparou uma oportunidade de abordá-la ficámos um pouco confusos, devido às várias dimensões e sentidos que estão subjacentes à avaliação, o que leva a fazer vários questionamentos, com o propósito de melhor compreendermos mais sobre a matéria.

Numa outra dimensão, a razão da escolha deste tema é devida à sua importância no contexto do sistema educativo e no seio da gestão educativa, sendo que nos últimos quarenta anos têm vindo a ser realizados estudos sobre esta temática por muitos investigadores: pedagogos, professores, avaliadores e académicos. Actualmente, a avaliação encontra-se no centro das preocupações dessa comunidade científica, sobretudo no ramo das ciências de educação, onde a avaliação tem sido uma das actividades de suma importância na gestão educativa em alguns países.

As pesquisas da avaliação de desempenho dos docentes têm sido feitas em várias dimensões, nomeadamente, profissionais, sociais e éticas, bem como também ao nível do desenvolvimento do ensino/aprendizagem e da relação da escola com a comunidade educativa.

A pertinência da escolha deste tema resulta da avaliação ser considerada um recurso para desenvolver a gestão de recursos humanos afectos à organização educativa, que visa essencialmente a promoção de níveis de excelência e a regulação de desempenho individual e ou colectivo, bem como ser um factor de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, uma aplicação do sistema de avaliação de desempenho credível, para além de ter implicações ao nível da qualidade da aprendizagem dos alunos e dos serviços que a escola presta, permite também identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente na respectiva carreira.

Por outro lado, a avaliação possibilita, ainda, diagnosticar as necessidades de formação no âmbito do plano de formação contínua que as escolas devem promover.

A avaliação de desempenho de professores é de extrema relevância para as instituições educativas, porque tem um papel fundamental, enquanto instrumento capaz de fornecer indicadores preciosos na identificação de boas práticas e da melhoria da escola.

Este instrumento de gestão facilita a escola na construção de mecanismos cada vez mais adequados à realidade sócio-educativa da escola.

Ainda promove um clima organizacional favorável que legitima a organização a entrar no quadro da escola de excelência.

A investigação em torno da avaliação de desempenho de professores que fizemos surge da nossa motivação profissional, tendo em conta que durante mais de três dezenas e meia de anos exercemos várias funções no domínio do ensino e da educação, nomeadamente como docente, como gestora e como inspectora de Educação e como dirigente do MED.

Todas estas funções, duma maneira ou de outra encontram-se ligadas a várias modalidades de avaliação (avaliação da gestão dos programas da escola, avaliação da aprendizagem do aluno, avaliação de desempenho de professores) que tivemos oportunidade de aplicar: elaborar orientações sobre a avaliação e projectos normativos, de acompanhar e emitir pareceres e validar os resultados da avaliação de desempenho dos professores e gestores.

Quisemos pesquisar e aprofundar esta matéria em termos teóricos e investigativos visto que este tema irá contribuir para aumentar cada vez mais a nossa capacidade de compreensão neste domínio e nos possibilitará uma mais-valia no desempenho da função inspectiva, permitindo apoiar e acompanhar as políticas avaliativas do sistema educativo e das escolas na sua gestão, sobretudo na aplicação da avaliação de desempenho, em termos do normativo vigente.

Ao nível da Inspeção-Geral da Educação (IGE), instituição onde trabalhamos, poderá beneficiar com a nossa especialização porque tendo quadros com competência nesta área a IGE reforçará a sua capacidade técnica, contribuindo deste modo, para que o processo de avaliação de desempenho que constitui a sua matriz funcional seja mais conhecido, analisado, consensualizado e tornado transparente, numa sociedade que abraça a democracia como esteio e finalidade do seu desenvolvimento, em todos os sectores, nomeadamente no que concerne à actividade educativa.

A IGE, com a capacitação que obterá desse *apport* académico, estará melhor dotada de instrumentos que lhe permitem incutir na comunidade educativa o sentimento da necessidade da

prática da avaliação nas escolas, de forma articulada, desenvolvendo uma aliança entre a norma e os procedimentos.

Por outro lado, procuramos desenvolver o nosso estudo sobre esta temática, porque tivemos a oportunidade de aprender um conjunto de conhecimentos relativos às várias dimensões da avaliação, ao longo deste curso de mestrado que nos deixou extremamente motivados por ser algo novo em relação ao que já considerávamos do nosso conhecimento.

Ao escolher o tema sobre a Avaliação de Desempenho de Professores para desenvolver este estudo tivemos o cuidado de indagar se o tema é exequível ou não, se há hipótese de solucionar o problema formulado ou não e se é possível recolher dados ou não. Tendo analisado e constatado que esses aspectos são possíveis para seguir em frente com este projecto, decidimos escolher o referido tema.

Por isso, faz todo o sentido aprofundar este tema, pois só assim é possível melhorar e aumentar os nossos conhecimentos sobre a avaliação de desempenho dos professores, a fim de podermos enfrentar os desafios que se nos colocam a nível do desenvolvimento e da interiorização de ideias de que a avaliação deve ser encarada como um processo que, acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores e as suas competências, promovendo mudanças inovadoras que lhe permitem transformar as ameaças em oportunidades.

Essas são as razões que nos levaram a decidir na escolha do tema avaliação de desempenho de professor para fazer o trabalho do fim do curso.

Esta dissertação apresenta os seguintes capítulos:

- No primeiro capítulo deste trabalho fazemos uma abordagem da Avaliação de Desempenho de Professores, numa perspectiva comparada, internacional, através de uma breve e sumária incursão sobre experiências de avaliação em países de quadrantes geográficos e culturais díspares, a saber: Chile, Nova Zelândia, França e Portugal.
- No segundo capítulo caracterizamos o sistema de ensino cabo-verdiano: normas e procedimentos do sistema de avaliação de desempenho de professores, numa perspectiva evolutiva, explorando algumas evidências do sistema de ensino, tendo em conta a situação de Cabo Verde, num primeiro momento, como um país colonizado e, depois, como um Estado independente. Nesta outra etapa, tomando em devida conta um contexto político muito específico dos primeiros anos, onde houve alguma perturbação social, económica e cultural,

devido ao processo de construção e transformação de Cabo Verde, num ambiente de extrema precariedade em todos os domínios, particularmente, organizacionais, de infra-estruturas e financeiros, com natural reflexo negativo no processo de avaliação educativa que elegemos para o presente estudo; e, ulteriormente, com uma visão mais crítica sobre a evolução do sistema de avaliação do ensino, já num contexto que se pode ter de consolidação, a um tempo, da independência e da democracia e da viragem para um desenvolvimento socioeconómico, se não sustentado, ao menos reconhecidamente viável, face aos limitadíssimos recursos materiais do País. Neste mesmo capítulo abordamos a situação educativa prevalecente na hora actual, marcada por algumas mudanças de vulto no sistema, nomeadamente, a reforma educativa, com toda a implicação de alterações que esta intervenção aporta, não só nas práticas, como também nos normativos de gestão e de avaliação de aprendizagem e de desempenho de professores.

- No terceiro capítulo dedicamos a nossa atenção à observação da génese e evolução da profissão docente das realidades portuguesa e cabo-verdiana, através de uma recolha, necessariamente selectiva e que obviamente não esgota a literatura sobre a conceptualização da avaliação, sua finalidade, objectivos e funções e analisamos algumas teorias sobre o modelo da avaliação de desempenho que visa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino. Debruçamo-nos, ainda, sobre o impacto do sistema de avaliação em vigor e os contributos para uma nova postura de avaliação de desempenho de professores em Cabo Verde
- No quarto capítulo apresentamos um estudo de investigação, com um enquadramento conceptual da investigação em educação e fizemos uma descrição e análise sobre os paradigmas quantitativos, congregada com os qualitativos, utilizando as técnicas de inquéritos por questionário e entrevistas semi-directivas. Identificamos os processos de recolha de dados e elaboramos os instrumentos.
- No quinto e último capítulo fazemos a descrição e o tratamento dos dados de investigação, a partir dos inquéritos e entrevistas com considerações finais, a elaboração da conclusão com algumas sugestões para a futura investigação e enunciamos as limitações do estudo. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e outras fontes utilizadas ao longo deste estudo.
- Em anexo encontram-se os instrumentos construídos para esta investigação, assim como alguns documentos que consideramos pertinentes para este trabalho.

CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Neste capítulo, pretendemos fazer uma análise sobre os sistemas de avaliação de desempenho de professores, de quatro Países - Chile, França, Nova Zelândia e Portugal com o objectivo de conhecer as suas experiências e saber, designadamente, como os mesmos foram construindo e adaptando os seus sistemas de avaliação no decurso do tempo.

Pretendemos fazer uma abordagem que nos permita identificar os consensos e os dissensos sobre alguns paradigmas da educação que alguns investigadores, académicos, observadores e profissionais de educação construíram no contexto do sistema educativo vigente em cada um desses países.

Realçaremos alguns aspectos que compõem os sistemas de avaliação, nomeadamente, as finalidades, os intervenientes, os processos avaliativos, os domínios em que incidem a avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores.

E procurar surpreender, afinal, os modelos que permitem assegurar alguma sustentabilidade a um serviço educativo que se quer de qualidade.

Porquê esses assinalados países e não outros?

Optámos por esses quatro, devido à diversidade da sua situação geográfica, ou seja, por pertencerem a três continentes diferentes (Americano, Europeu e Oceânia), permitindo apresentar experiências de diferentes latitudes do mundo. Ao mesmo tempo, evidenciar que apesar de avaliação de desempenho de professores ser uma actividade que, invariavelmente, faz parte integrante do sistema educativo da generalidade dos países, cada um tem uma história diferente e cada um percorreu caminhos mais ou menos penosos, de lutas - entre fracassos e vitórias - com propósitos diferentes, construindo sentidos e assumindo implicações diferentes em função da sua realidade social, política e cultural.

Optamos por dissecar um pouco a experiência do sistema de avaliação de Portugal, tendo em conta as razões históricas que nos unem e porque o sistema avaliativo de Cabo Verde tem procurado beber um pouco na legislação portuguesa.

Por outro lado, fizemos a escolha desses países porque constatamos que todos eles têm experiências interessantes que podem contribuir para compreender melhor o sistema educativo e o da avaliação de desempenho de professores de Cabo Verde.

1. Sistema de avaliação de desempenho de professores no Chile

O sistema educativo chileno era, tradicionalmente, um sistema público muito forte, centralizado e gerido pelo Ministério da Educação. Contudo, desde 1980 que a responsabilidade do sistema público tem vindo a diminuir, passando a actividade do ensino a ser, tendencialmente, direccionada para o sistema privado.

A partir de 1990 o Governo procurou introduzir um conjunto de medidas para diminuir o abandono escolar, aumentar o número de alunos e elevar a qualidade de ensino, mas apesar dessas melhorias não foi possível melhorar a aprendizagem dos alunos provenientes de famílias com menos recursos e em 1991 o Governo transferiu a administração dos estabelecimentos públicos para os Municípios.

Ao mesmo tempo criou-se um sistema de financiamento por aluno, tanto para as escolas municipais como para as privadas por serem elas instituições responsáveis para instruírem alunos com carências económicas.

Paralelamente existe ainda no quadro do sistema educativo estabelecimentos de ensino totalmente privados e grupos de estabelecimentos administrados pelas empresas, corporações que também recebem fundos públicos.

No que tange à avaliação, nessa nova organização institucional educativa, foi estabelecido um sistema de avaliação de professores baseado em conceitos de “accountability” (prestação de contas) que levou a alguma resistência por parte dos professores que não quiseram ser avaliados nesta lógica. E essa situação acabou por deixar profundas marcas de instabilidade e de insatisfação na classe profissional docente.

A insatisfação com o novo sistema de avaliação, estabelecida através da aprovação, em 1991, do Estatuto Docente em razão da discordância com o método da prestação de contas, acresceu o facto da norma em causa apontar para a necessidade de se promover um novo sistema de avaliação de

desempenho, o que instalou a instabilidade no seio dos professores, causando desassossego sobre o seu desenvolvimento profissional.

Assim, a própria classe docente, a partir de 1995, passou a considerar imperiosa a necessidade de se promover uma nova mudança no sistema avaliativo.

Neste sentido, em 1997, o Colégio de Professores (sindicato) convocou os docentes para um Congresso Nacional, tendo por objecto a discussão de temas relativos à Educação. Desse encontro ficou acordado que se deveria estabelecer um sistema de avaliação de professores diferente do que foi proposto no próprio Estatuto Docente.

Em 1998, o Ministério da Educação promoveu reuniões para propor, por sua vez, um novo sistema de avaliação. Esses encontros desenvolveram-se ao longo de quatro anos.

No início dos debates, a visão da avaliação que se defendia a nível institucional continuava a ser o da avaliação de desempenho como um instrumento de “accountability”, associado aos resultados de aprendizagem dos alunos. Mas isso acabou por ser posto de lado porque a maioria dos docentes não aceitava essa ideia.

Nos encontros subsequentes sugeriram várias posições:

Uns defendiam a necessidade de uma avaliação de desempenho de professores que premiasse quem tivesse bom desempenho e consagrasse algum sistema de correcção para quem não mostrasse um desempenho minimamente aceitável.

Outros argumentavam que o pagamento por mérito significaria associar incentivos económicos ao desempenho de professores, ligados por sua vez aos resultados de aprendizagem dos alunos e apresentaram como opção o modelo segundo o qual a avaliação de desempenho deveria ficar baseada no método correctivo, disciplinar, de punição dos docentes com resultados de desempenho negativo.

Esta outra posição também foi posta de lado e avançou-se por um sistema de caris formativo, admitindo, contudo a possibilidade da sua conjugação com outras opções, num modelo que incluísse também, para além da formação, os incentivos e punisse os que se mostrassem menos competentes.

Manteve-se, porém, o sistema de avaliação de professores a ser adoptado objecto de discórdia, devido a alguns pontos considerados críticos, nomeadamente, relacionados com a finalidade do processo da avaliação e da ligação, ou não, da avaliação aos resultados da aprendizagem dos alunos.

A proposta das estruturas oficiais para o Estatuto Docente sugeria que a avaliação seria feita pelo Director da própria escola, onde os professores se encontram a trabalhar. Os docentes, porém, não aceitaram esse modelo, porque receavam que pudessem ser utilizados critérios subjectivos, nomeadamente, políticos por ocasião da sua concretização caso a caso, porque havia ainda directores em exercício do tempo da ditadura militar.

Após vários encontros entre o Ministério da Educação, representantes do Colégio de Professores e da Associação Chilena de Municípios, em 2004, chegou-se um acordo de que o novo sistema teria um carácter formativo centrado na caracterização de desempenho docente e proporcionar oportunidades de melhorias tendo em conta as fragilidades detectadas nas avaliações existentes.

Ao longo dos debates constatou-se que era importante implementar um novo modelo que estabelecesse um método em que os dados e procedimentos, bem como, os juízos de qualidade fossem recolhidos e analisados, através de várias fontes, bem como, recusando-se o tradicional uso de listas simples de verificação ou de relatórios escritos pelos pares ou directores.

Assim, ficou decidido que os dados de avaliação de desempenho de professores deveriam ser seleccionados a partir dos portefólios, vídeos e entrevistas e ser realizados por pessoas externas, mas com alguma capacidade técnica, para poderem desempenhar as tarefas exigidas no âmbito de uma avaliação de desempenho de professores.

Ao mesmo tempo decidiu-se que deveria ser banido o critério dos resultados dos alunos no sistema de avaliação, tomando-se unicamente em conta, no processo do ensino, a qualidade do conhecimento ministrado e o currículo do professor.

O Ministério da Educação organizou uma Comissão Técnica encarregue de fazer uma proposta, que depois de elaborada se submeteu a duas consultas nacionais, para obtenção de uma aprovação dos professores em funções.

O resultado desse estudo proporcionou um quadro de trabalho baseado numa situação de ensino - aprendizagem, inspirado pelo trabalho de Danielson (1996) e Dwyer (1994) em que a formulação é o das “competências”, entendidas como aquilo que o docente “sabe e é capaz de fazer”.

A seguir efectuou-se uma experiência – piloto do sistema, promovida por uma universidade chilena escolhida pelo Ministério da Educação. Os resultados do processo permitiram afinar os procedimentos e os instrumentos que viriam a ser usados para colocar o sistema em prática.

Finalmente, acordou-se que esse novo processo de avaliação seria gradual, embora obrigatório, iniciando com os professores do Ensino Básico e, paulatinamente, passaria a ser obrigatório para todos os outros níveis de ensino.

O sistema de avaliação de professores, finalmente, passou a ser orientado por um Quadro de Referência do Ensino de Qualidade que consiste num conjunto de componentes, articulados entre si, definidos de acordo com os objectivos preconizados, determinados os procedimentos de pontuação em conformidade com o estabelecido e formando os avaliadores, para a tarefa de avaliação.

Este Quadro de Referência do Ensino de Qualidade reúne, no âmbito do processo de avaliação, quatro domínios fundamentais do ensino: a planificação das actividades lectivas, a criação de condições de um bom ambiente para leccionação, a interacção pedagógica e as actividades não lectivas. Esta última incidiu, sobre a coordenação das tarefas com os colegas, a interacção com os pais e acção de formação destinada à actualização do conhecimento profissional.

Cada domínio contém, entre quatro a seis competências, (critérios) nomeadamente, os critérios da preparação do ensino, da criação de um ambiente propício à aprendizagem, das responsabilidades profissionais e do ensino para aprendizagem de todos os estudantes.

Estes critérios complementam-se com indicadores que permitem saber a forma como o professor demonstra a sua capacidade em relação a cada competência.

No concernente aos instrumentos e dados recolhidos na avaliação, o sistema chileno estriba-se em quatro fontes de informação, sendo três recolhidas a partir do próprio docente avaliado e, a quarta consiste em relatórios dos directores e ou chefes pedagógicos dos estabelecimentos de ensino.

Os instrumentos são constituídos por portefólios que devem conter materiais pedagógicos relativos às áreas que o professor lecciona, tabelas para auxiliar a auto-avaliação, grelhas para entrevistas e relatórios do director e ou responsável pedagógico da escola. Todos esses instrumentos de avaliação estão orientados de acordo com os critérios do Quadro de Referência do Ensino de Qualidade.

Foram indicadas três entidades para a operacionalização do sistema de avaliação de desempenho: o Ministério da Educação, com a responsabilidade técnica de todo o processo, incluindo a selecção

dos avaliadores pares, a Universidade, enquanto entidade de Assessoria Técnica Independente, com a função de elaborar, validar os instrumentos e realizar formações para os diferentes actores intervenientes no processo e os Municípios, a quem compete administrar a avaliação, informando os docentes sobre os procedimentos e efectuando a recolha dos documentos.

Para a tomada da decisão final do processo foram criadas Comissões de Avaliação, ao nível do Município, integradas por um Coordenador e avaliadores pares. A avaliação de desempenho de professores chilenos é feita de quatro em quatro anos.

Cada professor é classificado em função dos instrumentos acima referidos, através de uma ponderação previamente definida. Após a recolha das informações, estas serão processadas e cada entidade fará a sua análise, tendo em conta os factores e por fim decidem as classificações.

As categorias das classificações são: Excelente, Competente, Suficiente e Insuficiente. Os professores avaliados que obtiverem as classificações de Excelente e Competente poderão submeter-se a uma prova específica, com o fim de usufruírem de uma bonificação salarial.

Aos professores avaliados que obtiveram uma classificação de Suficiente é-lhes proposto um plano de recuperação, que engloba um conjunto de actividades de superação. Os professores, com classificação de Insuficiente, deverão participar em actividades de recuperação, serão submetidos a nova avaliação durante dois anos consecutivos e, se mantiverem a mesma classificação negativa, deverão abandonar o serviço no sistema municipal.

A implementação dessa nova forma de avaliação de desempenho dos professores chilenos tem sido objecto de várias formas de julgamento:

Uns defendem que o sistema trouxe ganhos, não só para os professores como também para o sistema, permitindo que os resultados, gradualmente, tenham tido uma melhoria que diminuiu a classificação de Insuficiente.

No entanto alguns críticos, mais atentos, consideram que não é tão linear essa conclusão porque não é claro que a avaliação escolar, baseada exclusivamente no desempenho dos professores, contribui para melhorar os resultados dos alunos, mesmo que seja de uma forma indirecta, já que ainda não existem resultados científicos dos estudos empíricos efectuados que possam confirmar que as práticas de avaliação produzem mudanças nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Esses observadores defendem que se deve julgar o sistema a partir dos pontos fortes e fracos e oportunidades de melhorias, sobretudo para os que precisam.

Avalos (2010, p.59), baseando-se em testemunhos recolhidos por Assaél e Pavez (2008), consideram que: "...muitos professores vêem o sistema de avaliação, como uma imposição à qual devem submeter-se, e não parecem ter incorporado a prática da avaliação na sua própria cultura pedagógica nem, tão pouco, reconhecido a oportunidade de desenvolvimento profissional que lhes é oferecida".

Alguns professores percebem a avaliação desta forma porque a avaliação de desempenho não lhes proporciona nenhum reconhecimento por parte da escola e nem lhes dá nenhuma mais -valia para o desenvolvimento pessoal e ou profissional.

Por outro lado, Avalos (2010 p.59) apreciando os comentários em torno dessa questão afirma que os professores "reconhecem o valor da avaliação em si, embora questionem alguns dos seus procedimentos".

Ainda este autor afirma que há professores que não estão de acordo com os instrumentos concebidos, alegando, nomeadamente, falta de tempo para a elaboração do portefólio, tendo em conta que têm uma carga horária pesada e turmas numerosas, enquanto outros afirmam que não conhecem bem os critérios com que são avaliados, ou seja, desconhecem o Quadro de Referência do Ensino de Qualidade.

Não obstante, da análise feita, também se pode constatar que há experiências interessantes, de professores que interiorizaram muito bem o aludido sistema e que conseguiram óptimos resultados, sendo eles de opinião que o sistema de avaliação de desempenho de professores de carácter formativo que se implantou no Chile é uma grande medida para o desenvolvimento profissional.

No entanto sugerem esses professores que deve haver tempo para preparar o portefólio e que se deve introduzir um sistema de observação contínua de aulas com relação aos professores que estão em exercício, numa espécie de avaliação contínua da sua prestação que deve ser tida em conta, nos resultados da avaliação de desempenho do professor e enquadrado oficialmente como uma componente no sistema educativo de avaliação.

A classe profissional docente do Chile defende, com relação ao modelo contido no Quadro de Referência do Ensino de Qualidade e que temos vindo a apreciar, que se deve proceder ajustes no

processo de avaliação docente porque os critérios para avaliar um professor com um ou dois anos de experiência não podem ser iguais aos que são usados para os que possuem dez ou vinte anos de serviço.

Consideram ainda, que deve haver uma adequada articulação entre o processo de avaliação de professores e a carreira docente, sobretudo no tocante às várias formas de incentivos a atribuir designadamente, de modo transparente que possibilite a todos os docentes o seu prévio conhecimento. O que permite que cada professor procure mostrar a sua capacidade para o desempenho da sua actividade profissional e que, ao fim e ao cabo, irá de encontro com os propósitos das políticas educativas subjacentes nesse novo Quadro de Referencias do Ensino de Qualidade, em vigor, no Chile.

2. Sistema de avaliação de desempenho de professores na Nova Zelândia

Nos finais dos anos oitenta, a administração educacional neozelandesa foi objecto de uma reforma alargada e sistémica. Segundo Capper e Munro (1990), o maior factor que contribuiu para a reforma foi o elevado grau de insatisfação pública em relação aos professores e ao seu trabalho.

A subsequente reestruturação das escolas introduziu novas formas de controlo e de prestação de contas e, em simultâneo, as escolas passaram a estar submetidas ao regime de autogestão e numa perspectiva sem fiscalização institucional externa.

As mudanças estruturais resultaram numa burocracia de estilo cooperativo e incidindo nos objectivos, resultados, na eficiência e na gestão eficaz dos recursos humanos.

Por outro lado, o modelo de supervisão e auditoria dos professores, desde o início da formação e ao longo da carreira, levou a que a classe docente comesse a dar sinais de mal-estar e de alguma resistência à supervisão, à monitorização e ao controlo do seu trabalho.

Acresce que a exigência e não cedência das políticas públicas no tocante à prestação de contas em relação às actividades dos professores contribuíram para a agudização do grau de insatisfação pública com relação à mudança operada no sistema de gestão escolar.

É neste contexto que o Governo agendou a reforma do sistema de avaliação, com a criação de um modelo sistemático de avaliação de desempenho dos professores, tendo como uma das suas principais finalidades assegurar que os professores incompetentes abandonem o sistema de ensino.

Uma das medidas incorporadas nessa reforma foi a introdução no sistema de gestão local, a responsabilização e a prestação de contas de desempenho docente, que aliás foram delegadas às próprias escolas, cabendo-lhes implementar para além de um sistema de gestão autónomo da avaliação de desempenho, também o incrementar de políticas próprias de recursos humanos.

Para responder a essa exigência, as próprias escolas ficaram incumbidas de assumir a tarefa de adoptar os modelos mais adequados para promover os níveis de desempenho. Essa responsabilidade ficou, em cada escola, a cargo dos gestores escolares, directores e dos professores com responsabilidades de gestão.

Assim, passou a fazer parte dos objectivos pessoais e das funções profissionais dos dirigentes escolares a missão de avaliarem o desempenho da sua equipa. Para tanto coube-lhes elaborar metas e, em conjunto com os docentes, identificar os métodos e os objectivos a atingir no apoio profissional, observação e avaliação do professor.

O objectivo fundamental da avaliação dos professores centrou-se na criação de um quadro orientado para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem. As orientações inscritas no quadro deveriam ser flexíveis e de uma abrangência tal que todos pudessem passar a participar no processo de gestão, das estratégias e dos objectivos organizacionais da escola.

A maioria das reformas educativas na Europa da década de 80, tinha por base a ideologia neo-liberal e a reforma do sistema educativo da Nova Zelândia não fugiu à regra, de ter o sistema de ensino, por missão, adequar as escolas às práticas e princípios empresariais de gestão, ou seja procurar que as escolas se transformassem em unidades eficientes e eficazes, em termos de produtividade na execução dos programas educacionais. O que implicava sobretudo a assunção de critérios de economicidade, com a inerente obrigação de prestação periódica de contas.

Essa forma de funcionamento, de prestação de contas e de responsabilização pelo desempenho das escolas, ao mesmo tempo que facilitou o surgimento de um aparelho político com melhores condições de identificação e do controle das escolas e dos professores no cumprimento dos padrões exigidos, também permitiu a melhoria do sistema educativo e o desenvolvimento profissional do docente.

Segundo Blackmore & Thomason (2004), cit. por Fitzgerald (2010 p. 69),

“a adoção de estruturas e de discursos sobre a nova política de gestão conduziu, indubitavelmente, a uma maior eficiência organizacional e, por conseguinte, à introdução de declarações de missão, visão e valores, planos estratégicos e iniciativas de marketing, bem como à auditoria de desempenho de docentes nas escolas, algo que veio reforçar a aparente racionalização das estruturas e das hierarquias.”

Com todo esse dispositivo, de introdução dos padrões profissionais, o controlo ficou mais rigoroso em relação à gestão de desempenho no seu todo e, em particular, na avaliação de professores.

Apesar das inquestionáveis exigências públicas de um melhor desempenho de alunos, professores e da escola, a verdade é que o estado não disponibilizou os recursos adequados.

A introdução, dos Padrões Profissionais (Professional Standards), em 1999, pelo Ministério da Educação neozelandês, de acordo com Fitzgerald, (2010 p. 69), fez “parte da estratégia do Governo para desenvolver e manter um ensino de elevada qualidade e de liderança nas escolas, bem como para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos”.

O *Professional Standard* continha três categorias de padrões, para os docentes: Professor Principiante, Professor, Professor Experiente.

Esta forma de categorização permitiu o surgimento de uma hierarquia organizacional nas escolas e fomentou, igualmente, uma hierarquização profissional dos docentes, baseada em anos de experiência.

E essa política conduziu a que as escolas conseguissem ser mais estáveis e coesas, imperando nelas uma certa racionalização das actividades educativas e o seu devido controlo.

Esses padrões profissionais também contribuíram para a criação de uma nova retórica, não apenas verbal, mas também de contextualização, onde os termos “eficaz”, “eficiente”, “monitorização”, “resultados” e “tarefas” ganharam uma nova dimensão no ambiente escolar, virados para o permanente controlo da qualidade do ensino e de desempenho docente numa óptica empresarial e economicista de desempenho da função docente.

Convém notar que, embora esses padrões profissionais tenham estabelecido um conjunto de competências que um docente deve demonstrar, em função da sua categoria, não ficou definido como devem ser tomadas as decisões em cada situação, não se estabeleceu quem é responsável para

as aplicar, nem a política e nem as directivas apresentam sugestões como esses padrões devem ser introduzidos no sistema de gestão de desempenho.

Assim e não obstante os assinalados avanços que a gestão escolar local pode trazer ao sistema de ensino neozelandês, na prática as alterações contidas nessa nova política do sistema educativo acabaram por criar um ambiente menos facilitador das tarefas especificamente atribuídas à função e competência dos professores, e por consequência obstaculizando uma pacífica aceitação do sistema de avaliação de desempenho docente inerente à modalidade optada.

Os professores reclamam por lhes ter sido atribuída uma carga horária laboral mais alargada, que passaram a leccionar turmas mais numerosas, que houve um aumento das actividades administrativas a cargo do docente, uma maior prestação de contas e um mecanismo mais complexo para comunicar os resultados de professores e alunos (Fitzgerald (2008), cit. por Flores (2010 p.79).

Essa situação criou nos professores um sentimento de perda de autonomia profissional e contribuiu para que ficassem cada vez mais desligados das práticas pedagógicas.

Os professores neozelandeses consideram, por isso, que é preciso rejeitar esse modelo de avaliação aparente de autogestão que não favorece um eficaz desempenho da sua exclusiva missão educativa, pelo que reclamam que se procure uma nova política que dê satisfação sobretudo ao desempenho das tarefas pedagógicas.

3. Avaliação de desempenho de professores em França

Bem como em quase todos os sistemas de ensino de países europeus, o sistema educativo francês foi objecto de profundas mudanças, ao longo das últimas três décadas.

Em França, essas mudanças resultaram, em larga medida, da mudança na frequência dos alunos nos estabelecimentos escolares, que passou a ser um público diferente do que até então os mesmos estavam habituados a acolher. O que aconteceu, sobretudo, ao nível do ensino secundário, devido à massificação e democratização do ensino em todos os níveis sociais, com particular incidência no alargamento do ensino obrigatório.

Essa súbita e alta taxa de ingresso no ensino secundário trouxe, por seu turno, mudanças em termos comportamentais do universo da comunidade discente. Com efeito, o público estudantil deixou de

respeitar os professores e as escolas ficaram desvalorizadas. O cenário antigo do espaço escolar calmo e que servia de abrigo e de protecção para todos os que frequentam essas unidades educativas, principalmente para aqueles que precisavam mais, mudou completamente. Até no interior das salas de aulas irrompeu a violência, a indisciplina e as normas de boa conduta que antes eram respeitadas espontânea e naturalmente pelos alunos, hoje estão sendo rejeitadas sistematicamente.

Essas mudanças, forçosamente, modificaram o exercício da profissão docente, tornando a actividade do ensino aprendizagem mais difícil de ser realizada, num contexto mais conturbado, o que tem dificultado a relação pedagógica saudável que antes existia entre professores e alunos.

Deixou de haver o acatamento pacífico da autoridade exercida pelos docentes e constata-se mesmo um certo menosprezo dos alunos pelos professores. Isso tem afectado grandemente a política a ser seguida no sistema do ensino, em particular no que se refere a orientações a serem seguidas na avaliação de desempenho docente, o desenvolvimento profissional do professor, tornou-se mais delicado e, conseqüentemente, as expectativas dos professores mudaram em relação à escola.

Não obstante essas mudanças comportamentais, curiosamente, o modelo de avaliação de desempenho de professores em França continua com o ancestral normativo, baseado mais na Inspeção do que na Avaliação que requer um acompanhamento sistemático para o desenvolvimento da função docente.

O sistema de avaliação de desempenho de professores está sob a responsabilidade da Inspeção Geral que tem como umas das funções a avaliação global do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e, os inspectores-gerais, o de assegurar o controlo do pessoal, no quadro de recrutamento de professores e da sua formação.

A Inspeção Geral depende apenas do Ministro e encontra-se em exercício desde o *Consulat* (lei de 11 floréal ano X, ou seja, de 1 de Maio de 1802), as estruturas inspectivas estão divididas a nível nacional e regional (Hadjji 2010).

A inspeção nacional exerce o seu controle no âmbito de uma disciplina ou num grupo de disciplinas leccionadas em escolas profissionais e nos estabelecimentos de ensino secundário e, integralmente, com jurisdição nas escolas primárias e na docência do ensino pré-escolar. Na inspeção pedagógica regional, as correspondentes funções na sua globalidade sobre as escolas secundárias, estando sob a tutela de uma entidade com a designação de “Reitor de Academia”.

O processo de avaliação de desempenho inicia-se, nas escolas secundárias, com a intervenção do director do estabelecimento que anualmente cumpre a tarefa de “notação administrativa”, que atribui uma nota administrativa a cada docente, partindo de um instrumento, denominado “*notice annuelle de notation*”, imposto pelo Ministério da Educação Nacional que contém três rubricas duplas: Pontualidade e Assiduidade, Actividade e Eficácia e Autoridade e Notoriedade. Por cada rubrica dupla é proposta uma escala de Muito Bom a Medíocre ou de Excelente a Insuficiente e uma curta apreciação escrita para justificar a nota proposta que é submetida ao Inspector da Academia.

O responsável pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, em cada Região é o Inspector da Academia, por seu turno, atribui uma nota pedagógica a cada docente, que é juntada à nota administrativa, constituindo esse conjunto, a nota anual do professor, que será submetida ao Reitor da Academia.

A inspecção pedagógica não dispõe de instrumentos específicos para avaliar os professores do ensino secundário. Os Inspectores, no fim de cada visita inspectiva ao docente, elaboram um relatório sucinto, de uma página, em presença do qual anotam a actividade que desenvolveram e fazem a apreciação crítica do trabalho do docente inspeccionado.

Attalli e Bressoux (2002, p. 26), citados por Hadji (2010, p. 120), consideram que a Inspecção - geral não é favorável à utilização sistemática de uma grelha uma vez que essa utilização dificulta a de atender às especificidades contextuais (disciplinas, estilos de ensino, etc.)

Para esse órgão inspectivo, basta um relatório de inspecção elaborado pelo inspector e considera que é suficiente para se obter elementos de avaliação, porque é inviável a utilização sistemática e uniforme de uma ficha de recolha para a avaliação de âmbito pedagógico que sirva igualmente para todas as escolas.

Segundo os mesmos autores consideram que os elementos de observação, tais como as características do estabelecimento de ensino e de turma, o tipo de actividade, os meios e os materiais didácticos, o método de ensino, o tipo e o nível de participação dos alunos, os manuais e os cadernos dos alunos e as dificuldades que os professores possam sentir, devem ser tidos sempre em conta na avaliação pedagógica. E isso porque, no fundo, o que se pretende saber é se o docente domina os conteúdos das disciplinas, como é que o professor concebe e aplica as actividades de aprendizagem, como idealiza, organiza e conduz uma aula, como avalia as actividades do aluno,

qual é a sua relação com os discentes, qual é o nível das suas qualidades profissionais e humanas e qual é o grau de investimento que faz na vida profissional.

Em 1997, para minimizar alguns pontos de tensão que se tem registado no quadro da avaliação, a Inspeção-Geral elaborou uma carta para os Inspectores terem em consideração no acto das actividades inspectivas e sobretudo no momento de avaliação de desempenho de professores, do ensino básico, com incidência nas seguintes questões: as condições de exercício, o quadro estético e didáctico da turma, a conduta da turma durante as aulas observadas, os cadernos dos alunos, o conjunto do trabalho realizado pelo docente (a preparação da aula o ensino dos conteúdos, a coerência dada às aprendizagens, produções dos alunos), as modalidades de avaliação dos alunos e a articulação do trabalho com os projectos de ciclo e da escola.

A forma como a avaliação de desempenho de professores tem vindo a ser feita em França, organicamente, por intermédio das Inspeções, mostra-se desajustada, não cumprindo a sua primordial função que é a do desenvolvimento profissional do docente, pois que é realizada numa perspectiva normativa, sem ter em conta a importância da avaliação como processo que recai sobre o desempenho de professores, sem critérios bem definidos e sem auxílio de instrumentos de recolha de dados.

Alguns observadores, mais atentos, constataram que existe um profundo descontentamento dos professores devido aos procedimentos da avaliação docente, tanto a nível da inspecção, como a de notação por parte dos directores das escolas, referindo que os professores queixam-se da falta de clareza dos objectivos da Inspeção, não sabendo exactamente o que pretende a inspecção ao avaliá-los.

Por seu turno, Hadji (2010, p. 123) refere que “os professores queixam -se do facto de a inspecção ser demasiado aleatória e as visitas inspectivas individuais são demasiado intercaladas (em média, uma de quatro em quatro anos na escola do ensino elementar) ”.

Para reforçar essa ideia de que as inspecções são simultaneamente aleatórias e débeis, exemplifica-se com o facto de os inspectores darem, frequentemente, prioridade na avaliação àqueles professores que precisam de ser promovidos, protelando os outros para mais tarde.

Isso determina com que as visitas sejam realizadas umas vezes com alguma frequência e outras quando calhar, com carácter de raridade, ou seja, não existe uma periodicidade nas visitas às escolas para avaliar os professores. Quando são feitas, muitas vezes, são rápidas (cerca de uma hora na sala

de aula) e essas visitas individuais são débeis, pouco consistentes e não promovem possibilidades de enriquecer a vida profissional dos professores, contrariando o desejo destes em serem avaliados duma forma contínua e sistemática.

Perante esse modo de aleatoriedade temporal da avaliação utilizada pela inspecção, os professores ainda consideram que na avaliação docente não existe um incremento nem motivação da vida profissional, sendo que a variável das inspecções, conjugada com o peso da primeira nota atribuída ao docente e juntamente com a dimensão aleatória de desempenho do docente avaliado conduzem a injustiças ao longo da carreira docente.

Attali & Bressoux (2010, p. 53 e 54) constataram que esses dois comportamentos, no decurso do processo de avaliação (aleatoriedade, debilidade e ausência de periodicidade) foram objecto de severas críticas, nomeadamente, “artificialismo”, “pontilhismo”, submissão às normas em uso e confusão de papéis.

Estes mencionados autores apontam que existe artificialismo, visto que o inspector, quando entra numa sala de aula, modifica o ambiente natural.

Consideram que há pontilhismo, porque a visita de inspecção é demasiado pontual, ou seja a visita demora no máximo uma hora. A inspecção não pode ter uma ideia justa do trabalho do professor ao longo do ano lectivo, pois que não é possível avaliar com base na observação de apenas uma hora.

Quanto à submissão às normas em uso a tendência é do professor avaliado seguir as regras deixadas pelo inspector, o que contribui para perpetuar modelos de comportamento de avaliação que acabam por se consolidar.

A crítica sobre a confusão de papéis assenta na condenável mistura das finalidades, porque não pode ser atribuído à mesma pessoa o controlo, o papel de representante das decisões ministeriais e a tarefa do acompanhamento do desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Neste tipo de avaliação, dominado pela função de controlo, há uma certa primazia do avaliador, pela posição de autoridade que exerce, e o avaliado não tem nenhuma possibilidade de discutir ou de contestar a sua avaliação, o que coloca o professor sempre numa posição de inferioridade.

Assim, a inspecção corre o risco de ser vivida de uma forma desvalorizante por parte dos professores porque estes sentem que não há nenhum reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

O inspector é visto pelos professores como um juiz crítico, sensível apenas aos defeitos do seu ensino e incapaz de apreciar os aspectos positivos, sobretudo os mais inovadores.

Por tudo isso, a actividade educativa em questão, segundo os investigadores não representa qualquer ajuda para a melhoria da função docente (Hadji 2008).

Uma das mais severas críticas a este modelo de avaliação indica que o facto de a inspecção ser pontual e avaliada apenas por um inspector, não promovendo a dimensão do trabalho em equipa leva a que essa actividade possa ficar sujeita a fortes riscos de arbitrariedade e de nepotismo.

Com relação à evolução da avaliação em França, Avanzini (1975) cit. por Hadji (2010, p. 128), já afirmava que “o sistema de avaliação de desempenho de professores actual é pouco satisfatório, requer uma melhoria”, suscitando algumas mudanças de fundo, para inverter a situação, reduzindo a subjectividade do processo, de molde a implementar uma avaliação mais positiva, que seja consentida por todos intervenientes do processo avaliativo.

Face a todas estas críticas é de se concluir que com relação à avaliação de desempenho de professores é de todo conveniente que haja uma mudança nessa matéria, a fim de que os avaliados sintam que a avaliação serve o fortalecimento da função de acompanhamento, em detrimento da de controlo e deve contribuir para o desenvolvimento profissional e não melhorar apenas os serviços educativos de acordo o normativo.

4. Sistema da avaliação de desempenho de professores em Portugal

4.1. Evolução do sistema de avaliação de professores

A avaliação de desempenho dos professores em Portugal tem uma história de várias décadas.

No início do século XX, a avaliação de desempenho encontra-se intimamente ligada ao desenvolvimento das diferentes ideologias políticas, baseada num regime autocrático.

De 1933 a 1974, o Estado impôs às escolas e aos professores a sua ideologia, criando um mecanismo de controlo eficaz quer às instituições educativas quer aos docentes.

Ao longo desses anos foram feitas algumas reformas, nomeadamente a de 1947, implementada pela Decreto -Lei nº 30508 de 17/Set., onde o controlo assumido pelo Estado era muito visível e a Inspeção é o organismo onde são depositadas todas as funções de fiscalização, graduação e classificação dos professores (Pacheco e Flores 1999).

O Inspector é a figura deste departamento que tinha por missão observar as aulas, os directores e reitores, responsáveis das escolas recolhem informações a nível da competência profissional e acção dos professores. Essas informações baseadas em critérios previamente definidos são analisadas e confrontadas, após a análise dessa confrontação, os docentes são classificados com menção de bom ou de deficiente. O professor não tinha direito de fazer qualquer tipo de observação em relação à sua avaliação.

De 1974 a 1986 com a mudança do regime totalitarista para um regime democrático, este trouxe algumas alterações no sistema educativo, nomeadamente no que diz respeito à avaliação de professores.

Durante esse período, a avaliação de desempenho docente desapareceu da agenda da educação, tendo em conta que estava ligada ao regime anterior caracterizado por um forte controlo.

Toda a Administração Pública portuguesa também foi alvo de uma intensa transformação, em termos das relações de emprego, exigindo cada vez mudanças mais amplas e adequadas ao regime democrático.

Em 1986 reapareceu a agenda de educação com novas políticas educativas, almejando melhorias dos indicadores, de modo a superar o défice existente na qualificação e das taxas de insucesso escolar e essas mudanças eram sobretudo nas dimensões pedagógicas, administrativas e disciplinares, bem como a avaliação de desempenho dos professores.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, que consubstanciou a reforma do sistema educativo, definindo uma nova política educativa, com a finalidade para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários e responsáveis e para desenvolver valores e capacidades.

A partir da aprovação do referido diploma, o novo sistema educativo integra a educação pré-escolar, extra-escolar e escolar, passando esta a estruturar-se segundo três níveis: o ensino básico com nove

anos de escolaridade, desenvolvido em três ciclos (1º, 2º e 3º ciclos) e ensino secundário, com três anos de duração e o ensino superior politécnico e universitário, com duração entre três e cinco anos.

No início da década de 90 até ao presente momento constata-se que o sistema educativo continua a ser objecto de mudanças significativas, sendo que o Ministério da Educação, em conjunto com as escolas, procuram encontrar novos paradigmas e modelos, com objectivo de se reforçar a autonomia das escolas e de se criar melhores condições de trabalho aos professores.

Neste sentido, aprovou-se um novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), através do Decreto - Lei nº 139 -A/ 90 e nos anos subsequentes surgiram várias revisões do diploma de 90 sobre o ECD, nomeadamente 105/97, 1/98, 35/2003, 121/2005 249/2006 e Decreto-Lei nº 15/2007. As revisões dos diplomas contribuíram para o cumprimento da função de consolidação e de qualificação da profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social que a sociedade portuguesa impunha.

Consequentemente, uma das vias para esse reconhecimento seria, a avaliação de desempenho docente, visto que a avaliação está intimamente ligada aos princípios da LBSE, aos objectivos do ECD e ainda pelos princípios e objectivos que enformam o Sistema Integrado de Desempenho da Administração Pública.

Deste modo, sempre que se alterem os normativos, sobretudo o ECD impõe-se mudanças no sistema de avaliação de professores.

Assim, surge a primeira regulamentação da avaliação de desempenho do pessoal docente através do Decreto regulamentar nº14/92 e em 1998 fez-se a revisão da avaliação de desempenho na sequência da revisão do estatuto, instituindo o mecanismo de mérito e de profissionalismo.

O ECD aprovado pelo Decreto-Lei nº15/2007 teve como grande objectivo da avaliação de desempenho docente a “melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no âmbito de um sistema de reconhecimento de mérito e da excelência”.

De igual modo, as linhas de força que suportam o ECD assenta no princípio inalienável de que a qualidade das aprendizagens é condicionada pela qualidade do ensino, pelo que se elegeram três eixos fundamentais neste novo modelo: o desenvolvimento profissional, associado à avaliação de desempenho docente, a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Por conseguinte, o normativo visava dividir a carreira em duas categorias hierarquizadas de professor e professor titular, diferenciando o conteúdo funcional, a progressão e a avaliação.

Para aceder a professor titular era preciso que o professor tenha dezoito anos de serviço e submeter-se a prestação de provas nacionais no primeiro concurso.

O diploma introduziu novos procedimentos de avaliação, mais exigentes e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permite identificar e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva. A ênfase na actividade lectiva, tem o propósito de tornar os professores motivados na sua profissão e melhor aperfeiçoados nas suas práticas, estipulando que os professores com melhores classificações podem beneficiar de “prémios pecuniários e põe termo às promoções “automáticas” nos diversos escalões da carreira, através da imposição da obrigatoriedade da avaliação de desempenho.

O ECD determina ainda que a avaliação de desempenho se concretiza em quatro dimensões: vertente profissional e ética, desenvolvimento de ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Neste sentido, reconhece-se um duplo papel à avaliação de desempenho que, para além de ser um indicador privilegiado em termos de desenvolvimento profissional dos docentes, da gestão e dos resultados das aprendizagens, é também um momento fundamental para o levantamento das necessidades conducentes à resolução de problemas e consequente alargamento de perspectivas de melhoria das práticas pedagógicas.

O mencionado ECD confere protagonismo e liderança ao professor titular. Desta forma impôs-se um novo regime de Avaliação de Desempenho regulamentado pelo Decreto - Regulamentar nº2/2008, fixando uma lista de objectivos, consagrando um regime mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permite identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade.

No processo de avaliação para além dos avaliadores cria-se a figura da Comissão de Coordenação da Avaliação de desempenho constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico e por quatro membros do Conselho Pedagógico que sejam professores titulares, a fim de garantir o rigor do sistema e validar as avaliações de Excelente, Muito Bom e Insuficiente.

Surge, ainda, como avaliador o coordenador do Conselho de Departamento Curricular que tem como missão avaliar o envolvimento e a capacidade científico - pedagógica do docente.

Para o efeito, proceder-se-á a recolha de dados, recorrendo a instrumentos de registo normalizados e aprovados pelo Conselho Pedagógico.

Esse processo tem subjacente a implicação total e efectiva da escola, enquanto organização que face a novos desafios, deve encontrar respostas coerentes e eficazes assentes em planos de acção que visam a qualidade do serviço que presta.

No entanto, esses diplomas acima mencionados (ECD e DR) não foram bem aceites no seio dos professores e dos dirigentes sindicais das associações de professores porque acharam incongruentes as novas regras estabelecidas, acabando por gerar alguma polémica entre a classe docente, o sindicato e o poder político.

Houve vários encontros entre os dirigentes dos sindicatos de professores e os dirigentes do ME, contudo não se chegou a nenhum consenso e na sequência foram promovidas algumas manifestações pelos dirigentes sindicais e outras iniciativas tais como uma petição apresentada por um grupo de vinte e cinco deputados à Assembleia da República, solicitando ao Tribunal Constitucional para apreciação e declaração da inconstitucionalidade e da ilegalidade de algumas normas do ECD sobre o sistema de classificação, transição da carreira docente, criação de uma nova categoria de professores, os professores titulares.

No entanto, o Governo, através do Ministério da Educação promoveu vários debates, no sentido de se encontrar a melhor forma de convencer os intervenientes a aceitarem as novas normas relativas à avaliação de desempenho, contudo ainda hoje não se chegou a um entendimento.

Segundo Formosinho (2010, p. 101),

“o enfoque do debate sobre a necessidade de avaliação dos professores não se centra já sobre a necessidade de avaliação dos professores, mas centra-se fundamentalmente no modelo de avaliação do DR nº2/2008 de 10 Janeiro, na sequência da alteração do ECD, pelo Decreto-Lei nº15 /2007 de 19 de Janeiro”.

Segundo o mesmo autor,

“Na base do novo ECD está uma agenda que coloca a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono e melhoria da qualidade das aprendizagens no centro das políticas educativas, que vêem nos professores o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa” (idem, p.102).

Considera ainda que “... a valorização social passa por um regime de progressão na carreira que depende do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho docente” (idem, p.102).

Por outro lado, há quem defende que o sistema de avaliação de desempenho de professores, publicado pelo Decreto Regulamentar nº 2/ 2008, trouxe um conjunto de alterações importantes para a melhoria do processo avaliativo.

Afirmam Coelho e Rodrigues (2008, p.13) que:

“A avaliação de desempenho surge como um processo capaz de “melhorar os resultados dos alunos e a qualidade das aprendizagens, proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (...)”.

Deste modo, a aplicação do sistema de avaliação de desempenho, para além de ter implicações ao nível da qualidade da aprendizagem dos alunos e dos serviços que a escola presta, permite também identificar o potencial e desenvolvimento profissional do docente.

O novo regime de avaliação considera como “...professor apenas aquele que está a leccionar no momento da avaliação e desvaloriza os graus académicos obtidos, a formação especializada adquirida e os percursos pedagógicos profissionais não estritamente lectivos, como os ligados à formação de professores” (Formosinho, 2010, p.103).

O legislador acabou por criar uma barreira e uma divisão no corpo docente, onde só os professores titulares são considerados “bons professores” dificultando aos outros professores o acesso aos três níveis salariais mais altos da carreira, pelo que considera o mesmo investigador que “com isso trocou-se a legitimação profissional desse corpo com uma legitimação burocrática”.

Infere-se que este modelo está orientado numa lógica de prestação de contas perspectivadas na responsabilidade moral dos docentes para com os seus superiores hierárquicos, acesso a progressão na carreira feito através de provas nacionais, orientado sobretudo, na lógica de produto, pois o resultado último da avaliação será utilizado pelos avaliadores para condicionar ou não a progressão na carreira.

4.2. Articulação do quadro legal com a sua aplicação nas escolas: Implicações

Em 2009, como resultado de divergências de ponto de vista entre o Ministério da Educação e representação sindical dos docentes veio a ser aprovado um novo modelo de avaliação com a participação sindical na monitorização do modelo de avaliação, com a criação de uma Comissão Paritária de Acompanhamento de Avaliação, onde a representação da classe docente tem assento, juntamente com os membros da Administração Educativa.

O referido DR aponta para um conjunto de direitos e deveres do avaliado no seu desempenho, devendo estes contribuírem para o desenvolvimento profissional e proceder à respectiva auto-avaliação com garantia do envolvimento activo.

Em Julho de 2010 foi feita de novo a revisão do DR que tem como preocupação fundamental a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens a par da valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

O processo de avaliação abrange professores, professores titulares e docentes em regime probatório, de contrato e de mobilidade nos serviços e inicia-se com a apresentação de um relatório de auto-avaliação.

A dimensão da avaliação contempla a vertente profissional e ética, desenvolvimento do ensino e aprendizagem e formação profissional ao longo da vida; cada vertente contempla vários domínios e cada avaliador avalia essas vertentes em função dos indicadores das fichas de avaliação.

Os intervenientes no processo de avaliação são os avaliados, que são os professores, e os avaliadores, que são os Coordenadores dos Conselhos de Docentes ou dos Departamentos Curriculares e Presidente do Conselho Executivo, ou Director, a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho, Conselho Científico para Avaliação dos Professores.

Os Agrupamentos de escolas ou a escola não agrupada têm a responsabilidade de estabelecer o Regulamento Interno, o calendário anual de desenvolvimento do processo de avaliação.

De acordo com os normativos, o processo de avaliação de desempenho docente está distribuído em cinco fases: preenchimento da ficha de auto-avaliação pelo avaliado, preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores, conferência e validação das propostas com menção qualitativa de

Excelente, Muito Bom, Bom ou Insuficiente, pela Comissão de Coordenação da Avaliação, realização de entrevista individual dos avaliadores com o respectivo avaliado e realização da reunião conjunta dos avaliadores para atribuição da avaliação final.

Para além dessas fases, o docente pode ainda apresentar reclamação e em última instância interpor recurso junto do Director Regional de Educação.

A classificação é feita numa escala de 1 a 10, devendo as classificações ser atribuídas em números inteiros. O resultado final da avaliação do docente corresponde à classificação média das pontuações finais obtidas em cada uma das fichas de avaliação. Assim a avaliação final é expressa em menções qualitativas: Excelente (9 a 10 valores), Muito Bom (8 a 8,9 valores), Bom (6,5 a 7,9 valores) Regular (5 a 6,4 valores) e Insuficiente (1 a 4,9 valores).

A atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente, por agrupamento de escolas ou por escola não agrupada está condicionada à fixação de percentagens máximas e, para além disso, a atribuição da menção qualitativa de Excelente fica dependente do cumprimento de 100% do serviço lectivo distribuído.

Os efeitos da avaliação recaem de diversas formas, conforme a situação na carreira dos professores, ou seja professores do quadro, contratados e docentes em período probatório.

A menção de Excelente reduz em quatro anos o tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular, se o professor pertence ao quadro.

A menção de Excelente e Muito Bom, provoca a redução de três anos no tempo mínimo de serviço docente exigido para efeitos de acesso à categoria de professor titular, pelo professor de quadro, a possibilidade de renovação de contrato para o professor contratado e, para o docente em período probatório, a conversão da nomeação provisória em definitiva.

A menção de Bom reduz em dois anos o tempo mínimo para feitos de acesso à categoria de professor titular e serve para contagem de serviço para progressão e acesso para o professor contratado como para o docente em período probatório.

A atribuição de menção de Regular ou Insuficiente ao professor de quadro impossibilita a acumulação de funções, provoca não contagem do período a que respeita para efeitos de progressão e acesso na carreira, para o professor em período probatório, faz cessar a nomeação provisória e ao professor contratado não é renovado o contrato.

A não contagem do período a que respeita a avaliação para efeitos de progressão e acesso na carreira deve ser acompanhada de uma proposta de formação contínua que permita ao docente superar os aspectos do seu desempenho profissional identificados como negativos no respectivo processo de avaliação.

A periodicidade da avaliação de desempenho do docente integrado na carreira é de dois em dois anos e reporta-se ao serviço prestado nesse período.

Foi aprovado um despacho ministerial, para complementar o DR nº 2 /10 de 23 de Junho, Despacho nº 14420/2010 de 15 de Setembro, onde veio estabelecer novas regras para concretização do sistema de avaliação de desempenho, essas regras recaem sobre a calendarização do procedimento de avaliação e padrões de uniformização para a elaboração do relatório de auto-avaliação.

Ao longo desse referido período, os responsáveis pelo sistema educativo aprovaram novas normas, fizeram vários encontros, procuraram consensos entre os actores, a fim de se adaptar às novas exigências a nível interno chegaram a alguns entendimentos, nomeadamente uma avaliação provisória e suspensão de algumas medidas.

Por outro lado, conclui-se que Portugal no que tange às políticas educativas, converge com outros países da Europa, nomeadamente, Itália, Noruega, França e Espanha, no entendimento segundo o qual a qualidade e a avaliação são interdependentes, pelo que o conceito da avaliação é estratégico no desenvolvimento de todo o processo quer se trate da avaliação das aprendizagens, quer de desempenho de professores e ainda da avaliação institucional e a qualidade é indispensável no apuramento e eficácia do processo avaliativo.

Portugal, também, apresenta uma perspectiva de avaliação de desempenho de professores que não se distancia muito das dos outros países europeus, quase todos os elementos que fazem parte dos vários modelos encontram-se inseridos no modelo da avaliação de professores de Portugal, ou seja, as finalidades, os objectivos, os intervenientes, os processos e os instrumentos.

As várias alterações legais que vimos fazendo referência, com matriz na Lei de Bases do Sistema Educativo, nos Estatutos de Carreira Docente e nos Decretos -Regulamentares, buscam um modelo de avaliação que dê satisfação a todos os e intervenientes no processo de avaliação de desempenho de professores bem como consensos entre todas as partes envolvidas nessa questão de avaliação.

5. Algumas considerações sobre as experiências internacionais da avaliação de desempenho de professores

A breve análise sobre as experiências dos sistemas de avaliação de desempenho de professores dos quatro países seleccionados: Chile, Nova Zelândia, França e Portugal, permite-nos as seguintes reflexões:

- As mudanças no sistema social económico e cultural dos países trazem sempre alterações nos sistemas de ensino. Assim existe alguma semelhança entre os países como Chile e Portugal;
- As reformas dos sistemas educativos normalmente trazem mudanças no sistema de avaliação de desempenho, bem como na sua implementação. Todos esses países mencionados realizaram reformas e alteraram os normativos, nomeadamente o decreto regulamentar sobre a avaliação de desempenho docente;
- As mudanças trazem algumas vezes reacções positivas e negativas, mas quase sempre provocam descontentamento e desconfiança no seio de professores. Esses aspectos foram constatados em todos esses quatro países.
- Todas as mudanças no sistema educativo dos países observados foram promovidas pelos responsáveis do poder político e raras vezes os professores foram chamados para darem a sua opinião sobre o modelo que se pretendia implementar.
- As mudanças nos regimes políticos costumam trazer também repercussões no sistema educativo. O Chile é um exemplo disso. Houve uma ditadura na década de setenta com a mudança do regime instalou-se um governo democrático que provocou o surgimento de uma nova estrutura educacional e um novo sistema de avaliação de desempenho de professores.

Um dos pontos críticos do sistema educativo chileno estava relacionado com a finalidade do processo de avaliação e ainda se os resultados de aprendizagem dos alunos deveria ou não ligar-se entre eles. Depois de um longo e intenso debate ficou estabelecido que o sistema de avaliação de professores seria de carácter formativo, centrado no Quadro de Referência do Ensino de Qualidade e teria como um dos princípios a inserção do sistema de escalões da carreira docente.

A criação e o funcionamento do processo de avaliação de desempenho de professores chileno contou com uma ampla participação, ou seja, os actores envolvidos foram o governo, os municípios, os sindicatos e os docentes. Após a criação do novo sistema de avaliação, o respectivo processo passou a ter o seu início com a prestação de informações pelo professor avaliado, seguido das análises das informações e posterior decisão sobre as classificações de cada professor, a cargo do coordenador e dos avaliadores pares que fazem parte das Comissões de Avaliação a nível do Município.

Em relação aos efeitos ou consequências da avaliação de desempenho de professores chilenos, a avaliação não atribui nenhum específico incentivo económico, mas para os professores que tenham uma boa avaliação, ou seja, que obtiverem uma classificação de “excelente” ou de “competente”, os serviços responsáveis aceitam que os mesmos sejam submetidos a uma prova de conhecimento dos conteúdos curriculares e pedagógicos referentes à sua área de especialidade, a fim de obterem uma bonificação salarial. Aos professores avaliados que obtiverem “suficiente” serão propostos um plano de superação, organizado pelo Município e os que obtiveram resultados de “insatisfatório” deverão participar em actividades de avaliação e submetidos a uma nova avaliação, durante dois anos; se mantiverem as mesmas classificações deverão abandonar o sistema municipal.

Na Nova Zelândia as alterações surgiram, sobretudo, por causa da política neo-liberal que assolou a Europa, na década de 80 do século XX, e que, naturalmente, chegou na mesma ocasião àquela antípoda região do Globo por parentesco dos sistemas políticos e culturais instalados. O neo-liberalismo ditou uma nova concepção de escola, com a implementação de uma política de avaliação de desempenho, numa perspectiva de “*accountability*” (prestação de contas), de responsabilização e de elevação de graus de padrões profissionais, com o objectivo de promover a qualidade de ensino, em vez de uma avaliação que acentua a função de acompanhamento do serviço prestado pelos docentes.

Ao contrário do sistema de avaliação de desempenho de professores chilenos, o da Nova Zelândia não incentiva a ampla participação dos docentes no processo de avaliação. As directrizes são mais de carácter político e de controlo centralizado, através de auditorias feitas pelas agências públicas, tendo como base um conjunto de parâmetros, cujos pressupostos garantam que as escolas devam adoptar os princípios de boas práticas e de gestão empresarial. Os líderes escolares enquanto agentes do Estado têm procurado aceitar essas regras e os professores e os dirigentes escolares contestam, mas aceitam essa lógica.

Em França não houve mudança, propriamente dita na avaliação de desempenho, mas a nível social e cultural, em geral, e a nível da comunidade educativa, em particular, verificou - se uma certa alteração no regime de ingresso e na frequência de alunos que destabilizou o ambiente escolar pela ocorrência de uma massificação do ensino de todas as camadas sociais, sobretudo no ensino secundário. Este fenómeno não só se verificou em França mas em todos os países que fizemos referências

Os observadores, investigadores e académicos referem que essa mudança quantitativa da população escolar deveria provocar significativas alterações sobre o modo de avaliar o desempenho dos professores, mas o poder político ficou indiferente, não reagiu perante essas mudanças e tudo ficou como se nada tivesse acontecido: mantiveram-se os mesmos normativos e procedimentos no concernente aos sistemas de ensino e de avaliação de desempenho de professores.

Sendo os intervenientes do processo, os inspectores de vários níveis que devido à própria natureza do corpo inspectivo não privilegia mudanças, mas sim estimula a função de controlo que tem como uma das características o conservadorismo.

Quase todos os países procuraram criar instrumentos adequados que fornecem dados sobre o desempenho docente de acordo com alguns critérios e indicadores pré estabelecidos, para melhorar o processo. Essa melhoria tem vindo a ajudar os procedimentos a serem cada vez mais transparentes e flexíveis.

No entanto, impõe-se constatar que nenhuma das mudanças realizadas trouxe incentivos ou mais-valias de cariz social, ou mesmo, de efectivo desenvolvimento profissional para os professores, mas sim uma perspectiva de avaliação que valoriza mais o trabalho administrativo em detrimento do pedagógico e essa desvalorização pedagógica poderá contribuir para desmotivação do professor e defraudar um pouco as expectativas dos docentes.

Em Portugal a mudança política de 1974 trouxe um conjunto de alterações no sistema político e social e o sistema educativo não fugiu à regra.

Nesses últimos trinta e cinco anos, o sistema de avaliação de desempenho de professores sofreu muitas alterações e Portugal foi um dos países europeus onde mais falta de consenso se constatou entre os actores em termos do processo de avaliação de desempenho de professores.

Nos últimos anos, o sistema de avaliação de desempenho de professores desenvolveu-se de acordo com os princípios consagrados na LBSE, no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP) e nos Estatutos da Carreira Docente e do aluno do Ensino não Superior.

A avaliação de desempenho assenta no quadro de referência interno, externo, tendo uma referencialização que visa a selecção de critérios e a construção de indicadores que permitam operacionalizar o acto de avaliar.

No quadro de referência interna, os objectivos e metas estão fixados no Projecto Educativo de Escola, Plano Anual de Actividades e no Projecto de Turma.

A nível do quadro de referência externo existe um conjunto de normativos que enquadram os princípios orientadores, dimensões, critérios e objectivos da avaliação de desempenho, nomeadamente, o Estatuto da Carreira Docente, Decreto Regulamentar de avaliação de desempenho e, também, nos despachos e recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).

Ainda em jeito de conclusão, através do quadro síntese que a seguir se expõe, realçamos alguns aspectos comparativos, destacando as semelhanças e as diferenças do sistema de avaliação de professores dos Países observados quanto às finalidades da avaliação, os intervenientes, os processos avaliativos, os domínios em que incide a avaliação e os efeitos da avaliação nos sistemas educativos desses países.

Quadro 1- Síntese de algumas experiências internacionais da avaliação de desempenho de professores

Países	ITENS				
	Finalidades da avaliação	Domínios em que incide a avaliação	Processos avaliativos	Intervenientes na avaliação	Consequências da avaliação
Chile	Carácter formativo, centrado na caracterização de desempenho e proporcionar oportunidades de melhorias.	Planificação anterior ao trabalho na sala de aula, a criação de condições apropriadas para o trabalho na sala de aula, a interacção do ensino aprendizagem e reflexão e interacção com os colegas, pais e actualização do conhecimento profissional.	Informações fornecidos pelos próprios avaliados, baseadas em vários tipos de dados (portefólios, vídeos, entrevistas) e avaliadores externos.	A universidade, Assessoria Técnica Independente (elabora e valida os instrumentos) Municípios, (administra a avaliação, informando os docentes sobre os procedimentos e recolhem e envia a documentação) Comissões de Avaliação a nível do Município, integrado por um Coordenador do processo e Avaliadores Pares.	Faculta incentivos económicos, bonificação salarial aos professores que obtêm uma nota de Excelente ou Competente, submetendo-lhes a uma prova, ADVI Os professores com “Suficiente” é -lhes proposto um Plano de Superação e os professores que obtiveram um resultado “Insatisfatório” devem participar nas actividades de avaliação e submeter a uma nova avaliação até dois anos e se mantiverem a mesma avaliação deverão abandonar o serviço no sistema municipal.
Nova Zelândia	Prestação pública de contas num contexto de gerencialismo e melhoria da qualidade dos resultados com enfoque no controlo e responsabilização.	Adopção de boas práticas, de gestão empresarial, garantindo um produto que corresponda as exigências do consumidor.	Processo de auto - regulação, ausência de hierarquias.	Professores e Dirigentes das escolas.	Os professores que incompetentes não continuam a leccionar.
França	Titularização e progressão na carreira, através de controlo e da inspecção actualmente: Melhoria da qualidade do ensino e identificação e divulgação do sucesso de boas práticas, análises das necessidades de formação.	Aspectos administrativos pontualidade, assiduidade, actividade, eficácia e notoriedade (escolas) e a prática pedagógica, (através de visitas inspectivas)	Regulação e hierarquias.	Director de estabelecimentos de ensino Três órgãos de inspecção: Inspectores da Educação Nacional (Inspectores de ensino técnico e os da informação e da orientação) Insp.- gerais da Educação Nacional e os Insp.da Academia - inspectores pedagógicos regionais.	A Avaliação de desempenho francês implica mudança na carreira docente. Não havendo Avaliação periodicamente ou ela tem sido feita esporadicamente, faz com que carreira não se altere ou altere irregularmente e os professores tem sido penalizados.
Portugal	Proporcionar a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.	Vertente de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, vertente da participação na escola e relação com a comunidade escolar, vertente do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	Regulação e auto regulação e hierarquia.	Avaliados (professores) Avaliadores (Coordenadores do Conselho de Docentes ou de Departamento Curricular ou Professor Titular, Presidente do Conselho Executivo ou Director ou os Membros da Direcção Executiva e Um Inspector com formação científica na área do Avaliado) Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho (Presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento de escolas e quatro membros do mesmo conselho com categoria de professor titular designados pelo Conselho Pedagógico).	Redução do tempo à categoria superior na carreira Conversão da nomeação provisória em definitiva possibilidade .

Assim, a finalidade da avaliação de Nova Zelândia, França e Portugal está direccionada para melhoria da qualidade das aprendizagens, dos resultados, da educação e do ensino, das práticas pedagógicas. Só em relação ao Chile que existe uma pequena diferença; este centraliza a finalidade na formação e no desempenho, tendo preconizado uma avaliação de carácter formativo, a fim de implementar um ensino por competência. Contudo, existem outros elementos que diferenciam esses países, nomeadamente a melhoria contribui para a prestação de contas (Nova Zelândia), proporcionando o desenvolvimento profissional, tendo como uma das finalidades uma avaliação numa perspectiva de prestação de contas, “*accountability*”.

Em relação à França, a avaliação tem como objectivo o controlo do sistema educativo, feita sobretudo pela Inspecção e em Portugal, neste momento, a avaliação tem como objectivo fundamental contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, o desenvolvimento profissional dos docentes e valorização e aperfeiçoamento individual e promover a qualidade das aprendizagens e a melhoria dos resultados escolares.

Em relação aos intervenientes todos focam, como seus avaliados, os professores. O processo inicia-se com a auto-avaliação no Chile e em Portugal.

Na Nova Zelândia os professores são obrigados a fazer uma auditoria ao seu próprio desempenho, bem como ao dos seus colegas.

Em França a avaliação de desempenho é feita a partir dos avaliadores: Directores e Inspectores através de visitas inspectivas.

Os avaliadores são os Directores, os membros do Conselho executivo, Coordenadores e Professores pares da escola. Entretanto, há países como Portugal, França, Chile têm ainda outros intervenientes e níveis/ estruturas de avaliação, nomeadamente, Inspecção de vários níveis (França), Universidades e Município, (Chile) e Comissão de Coordenação avaliação de desempenho e avaliação externa à escola (Portugal).

Na Nova Zelândia, a avaliação de desempenho é feita pelos avaliadores que fazem parte da direcção da escola.

Os países analisados não têm, todos, os mesmos intervenientes, como avaliadores nos serviços que se ocupam da avaliação: uns têm como avaliadores, os responsáveis pelos órgãos de gestão, outros

os inspectores e os serviços podem ser internos à escola e ou externos, como por exemplo os serviços centrais e comissões de avaliação.

Em termos de domínios que incidem a avaliação, há alguma diferença: cada país focaliza um determinado parâmetro: Chile põe a tónica na planificação anterior e no trabalho na sala de aula, França foca os aspectos administrativos e pedagógicos, a Nova Zelândia aposta numa gestão empresarial e cada vez mais na elevação de padrões profissionais.

Em Portugal a avaliação de desempenho incide sobre quatro dimensões, a vertente profissional social e ética, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem a participação na escola com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A incidência da avaliação recai sobretudo nas actividades pedagógicas, lectivas e administrativas em alguns desses países; noutros as pedagógicas são mais valorizadas, em detrimento das administrativas e, em alguns outros, a incidência tem em conta, sobretudo, os resultados da aprendizagem dos alunos.

Os processos na Nova Zelândia, Chile e Portugal iniciam-se com um relatório elaborado pelos avaliados nas escolas, seguido da recolha de informações pelos avaliadores pares e existem outras estruturas de acompanhamento e de classificação, como por exemplo Comissões de avaliação.

Em França a avaliação da parte administrativa é feita pelo director e a vertente pedagógica é feita pela Inspecção de vários níveis, em função do nível de ensino.

Em relação aos efeitos da avaliação, apenas o Chile faculta incentivos económicos para os melhores resultados dos avaliados. Em relação a Portugal, os efeitos positivos estão indexados à carreira, em termos de redução de tempo de serviço e mudança na categoria com progressões na carreira, concessão de prémios de desempenho por mérito excepcional e conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório.

Em relação ao Chile, os professores são submetidos a um plano de recuperação, utilizando como recurso a formação e, se a classificação continua a ser negativa os professores deverão abandonar o sistema de ensino e a Nova Zelândia também propõe a não continuação de leccionação.

Os efeitos da avaliação nem sempre são determinados do mesmo modo nesses países, os efeitos positivos, recaem, sobretudo, na melhoria do desenvolvimento profissional, proporcionando

promoções e progressões na carreira e ainda os avaliados podem ter outros tipos de incentivos como por exemplo a avaliação de mérito.

Os instrumentos para a recolha de informações e as fontes da sua recolha são diferentes: cada país adoptou um conjunto diverso de elementos, fichas de registos de observação de aulas relatórios, portefólios e vídeos,

Além desses documentos mencionados há os planos de aulas, as fichas de gestão de recursos humanos, da organização e funcionamento da escola, das práticas pedagógicas, dos resultados escolares e da cultura de escola, ou seja, tudo o que a escola pretende saber sobre as actividades dos professores e o que se encontra estabelecido nos normativos, com vista a uma avaliação mais transparente e objectiva.

Apesar de haver algumas semelhanças e diferenças em relação às dimensões dos sistemas de avaliação de desempenho dos países analisados, cada um desses países, partindo de bases diferentes, teve igual em conta os propósitos de desenvolver um sistema de avaliação com a finalidade de desenvolver a qualidade o ensino e aprendizagem com eficiência e eficácia possível, concorrendo para o desenvolvimento profissional dos professores, a fim de valorizar o sistema educativo.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO CABO-VERDIANO: NORMAS E PROCEDIMENTOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES, NUMA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

1. Situação geográfica, histórica e política de Cabo Verde

Cabo Verde é um arquipélago de origem vulcânica, localizado no Oceano Atlântico, 500 km a Oeste da Costa Africana, constituído por dez ilhas, sendo nove habitadas, divididas em duas regiões, Barlavento com seis ilhas e Sotavento com quatro, e quatro ilhéus, Branco, Raso, Luís Carneiro e Cima e a sua superfície é de 4.033 km². Foi descoberto em 1460 pelos navegadores Portugueses, Diogo Gomes e António de Noli.

Cabo Verde, até 1975 foi uma colónia portuguesa. Em termos de administração educativa regia-se pelos mesmos diplomas da Metrópole, Lisboa, e também por normas específicas aplicadas às “províncias ultramarinas”.

O contexto ideológico do regime, então apelidado de “Estado Novo”, que Portugal viveu durante 50 anos, de 1928 a Abril de 1974, conduziu a um estrangulamento na evolução do sistema educativo, contribuindo para que tenha havido nesse período um grande atraso no sistema de ensino em Portugal, com naturais reflexos nas suas colónias e, obviamente também em Cabo Verde.

Segundo AFONSO, (1994, p. 105) “Neste contexto ideológico”, o regime do “Estado Novo” concebia o sistema escolar, nomeadamente as escolas primárias, como um veículo de doutrinação e de controlo ideológico e, deste modo, o ensino não teve progresso e nem uma expansão desejável, permitindo que durante muitos anos o ensino obrigatório era 3 anos de escolaridade.

A então colónia de Cabo Verde foi “vítima” dessa política educativa da época, agravada pela circunstância de não terem sido criadas, intencionalmente, condições para que todos tivessem acesso ao ensino, sendo que apenas um número bastante reduzido e, de certo modo, selectivo de crianças e jovens conseguiam frequentar o ensino primário.

Cabo Verde proclamou a sua Independência Nacional a 5 de Julho de 1975 passando a ser um Estado soberano e, desde os primórdios da década de 90, adoptou um sistema político-

constitucional pluralista que se rege pelos princípios, normas e valores de um Estado de Direito Democrático.

No que concerne ao sistema educativo, o cenário é bastante diferente do imposto pelo regime da ditadura e do colonialismo, sendo que agora a universalidade das crianças e dos adolescentes, dos 7 aos 15 anos de idade, está sujeita ao regime da frequência escolar obrigatória. O que na verdade é bem aceite e seguido sem rebuços pela comunidade já que a percentagem de abandono escolar é irrisório.

De acordo com o censo de 2010, a população cabo-verdiana residente é de 491 571 (sendo que se presume que na diáspora exista quase um milhão de habitantes) e, conforme dados publicados pelo Ministério da Educação e Desporto, neste ano lectivo de 2010/11 só no ensino básico a frequência é de 143 mil e 948 alunos (revista “Comunicar”, MED).

2. Caracterização do Sistema Educativo antes e após a Independência Nacional

2.1 Situação do ensino em Cabo Verde antes e após a independência

Neste capítulo pretendemos fazer uma breve caracterização da situação do ensino em Cabo Verde e uma análise do empenhamento, o esforço e a criatividade que os governos e todos os que no país se dedicam à educação e têm feito em prol deste sector.

A educação em Cabo Verde, ao longo da época colonial, era uma educação ao serviço dos interesses da potência colonial portuguesa e, portanto, defensora da ordem colonial instituída.

E não podia ser de outra forma porque as estruturas do sistema político, administrativo, económico e social mantiveram-se subdesenvolvidas e sem alterações relevantes, durante centenas de anos, contribuindo para que Cabo Verde ficasse estagnado e sem perspectiva para um desenvolvimento real e harmonioso almejado por todos os cabo-verdianos.

O sistema educativo cabo-verdiano era um sistema frágil com poucos recursos a nível humano, material e financeiro. Os traços essenciais inerentes ao sistema educativo colonial herdado eram: uma educação instrumentalizada politicamente pelo poder colonial, cujos princípios, valores e objectivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas;

Uma educação alienada porque não era alicerçada na realidade cabo-verdiana e, logo, inadaptada às condições físicas, geográficas, humanas, económicas e culturais de Cabo Verde;

Uma educação altamente selectiva, a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade de defesa e reprodução da ordem colonial portuguesa;

Uma educação altamente discriminatória e elitista, que oferecia escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas da sociedade cabo-verdiana;

Um ensino essencialmente teórico e, como tal, desfasado da vida e da prática social;

Uma educação centrada nas quatro paredes das salas de aula, desligada da comunidade em que a escola estava inserida.

A situação do ensino em Cabo Verde era tímida e pouca animadora: havia uma alta taxa de analfabetismo, deficiente rede escolar, um número reduzido de professores com formação específica, o conteúdo programático e a avaliação de aprendizagem dos alunos e de desempenho de professores era baseada no quadro da política vigente da época.

Segundo Moniz, (2009 p.233) “...até à década de 50 a rede escolar era ainda limitada. De um universo populacional que beirava de 150 mil habitantes havia perto de 6 mil alunos, com cerca de 500 frequentando escolas pós-primárias”.

O cenário do sistema educativo cabo-verdiano era bastante precário, o funcionamento era ineficaz devido a existência de um conjunto de deficiências ligadas ao ensino público.

Segundo Lopes (1951), cit. por Carvalho (2006 p.74), “os professores cabo-verdianos, não tinham na sua maioria, formação adequada, estabilidade profissional nem remunerações condignas. A contrastar com estas condições, exigia-se ao professor sabedoria, patriotismo e conduta social...”

Mais de 80 % de professores era desprovida de formação específica para leccionarem, nem no ensino primário nem no secundário e a maioria tinha uma formação académica muito baixa o que não facilitava prestação de um trabalho pedagógico e metodológico adequado. A larga maioria dos profissionais do ensino era, pois, formada por professores não habilitados para o exercício dessa actividade e que não eram profissionalizados.

Além dos salários dos professores primários serem baixos, a maioria tinha um contrato de trabalho precário, com o vínculo de eventualidade. Essa situação pressupunha que o auferimento dos salários

acontecia apenas durante o período de leccionação, ou seja, nas férias esses professores ficavam no desemprego.

Afirma Moniz (2009 p.238) que “Além de professores sem a adequada formação pedagógica as salas apresentavam-se em péssimas condições, que dificultavam a aprendizagem das crianças”.

A falta de condições comprometia altamente o ensino - aprendizagem, porque o professor não conseguia dar um atendimento personalizado, não dispunha de tempo suficiente e nem tinha um conhecimento metodológico que pudesse proporcionar aos alunos um ensino de acordo com as suas necessidades educativas. Isso contribuía para que os alunos não tivessem um bom resultado e não transitassem de ano e o número de repetentes ia aumentando ano após ano, sendo que uma boa parte dos alunos acabava por desistir dos estudos, engrossando a fileira do analfabetismo.

Paralelamente a esses estrangulamentos, um outro grande empecilho à compreensão e aprendizagem do que se ensinava nas escolas, foi a metodologia que se usava para o ensino da língua portuguesa que era uma disciplina e ao mesmo tempo era a língua veicular para o ensino das outras disciplinas. A língua portuguesa era ensinada como se fosse a língua materna, mas na verdade tratava-se de uma segunda língua. Era obrigatório o ensino e o uso da língua portuguesa em todos os actos formais e informais, mas os cabo-verdianos têm uma língua materna, língua cabo-verdiana que se usava e se usa fora do espaço escolar e dos serviços públicos.

Na verdade, realça Moniz (2009 p. 238) que “...a língua aparece como grande obstáculo....O crioulo, língua materna e uso regular para os cabo-verdianos foi alvo, ao longo de todo o período colonial, de preconceitos, subestimação e desprezo por parte das elites metropolitanas...”

Assim, pode-se sintetizar que nesse longo período, o ensino ministrado em Cabo Verde, em toda a sua dimensão era precário quer a nível das estruturas educativas, de professores sem formação, insuficiência de professores, de materiais escolares com pouca qualidade. Esta situação de penúria em educação que se vivia em todo o território nacional conduziu a uma elevada taxa de analfabetismo, cerca de 60% a 75% da população eram analfabetos, sobretudo a camada feminina.

Entretanto, em 22 de Junho de 1955, através do Decreto 40.198, criou-se uma secção do liceu Gil Eanes na cidade da Praia, que passaram a ministrar nesta cidade, capital da província, o 1º e o 2º ciclos do ensino liceal.

E, a partir de 1960, segundo Moniz (2009 p. 233) “...o cenário mudou de forma radical: houve um aumento de população (200 mil) e simultaneamente o número de alunos passou para 10 mil, dos quais 1500 frequentavam escolas pós-primárias”.

Em 1960 foi criada mais uma instituição secundária, o liceu “Adriano Moreira” na capital de Cabo Verde, perfazendo dois liceus, um em São Vicente e outro na Praia, sendo que estas duas instituições educativas, a nível secundário, permaneceram até 1975.

Ainda, no quadro dessa nova política, a partir de 1968, foram tomadas algumas medidas provisórias para minimizar a falta de escolas e de professores nas ilhas: o ensino primário foi alargado, pouco a pouco a todo o arquipélago e, a partir dessa altura, de ano para ano, o aumento de alunos no ensino primário continuou sempre a crescer. Contudo tais demandas provocaram cada vez mais falta de espaço escolar e de professores.

Foram construídas algumas escolas primárias e abriram-se três escolas para a implementação do ciclo preparatório e criou-se um serviço de cantina escolar.

Na tentativa de mudar a situação, os responsáveis pelo ensino abriram concursos, destinados a indivíduos com apenas 4ª classe, para leccionarem nas escolas das zonas rurais. Estes eram recrutados e eram submetidos a uma formação de quarenta dias e, no fim dessa acção de formação relâmpago, eram contratados na categoria de Monitores Escolares, para leccionarem alunos de 1ª a 4ª classe.

Foi criada, pela primeira vez, uma instituição de formação dos professores, a Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar (EHPPE), cuja abertura ocorreu no ano lectivo 1969/70, o objectivo desse curso era formar professores de Postos Escolares para leccionarem nas zonas rurais. Na década de 70 foram criadas duas escolas de formação de professores primários, Escola de Magistério Primária, sendo uma na Praia e outra em Mindelo, para leccionarem no meio urbano.

Essas medidas tomadas pelas autoridades portuguesas surtiram algum efeito no desenvolvimento educacional de Cabo Verde, nomeadamente, provocando um aumento de professores com formação para leccionarem no ensino básico elementar e possibilitando a construção de alguns estabelecimentos de ensino e o arrendamento de várias casas aos particulares para acolher alunos devido à lotação dos edifícios públicos.

No dizer de Moniz (2009 p. 247), no ano lectivo de 1973 existiam em Cabo Verde, 1234 professores, dos quais 66 formados pela Escola de Magistério Primário, 114 Professores de Posto escolar, 43 formados pela EHPPE, 306 Monitores Escolares e 748 Professores habilitados como ensino preparatório”.

Isso demonstra que houve uma mudança da política educativa e um grande esforço no concernente à formação de professores, contudo a nível do ensino secundário e de professores formados continua a haver insuficiência.

2.2 A administração da educação antes e após a Independência

As políticas da administração da educação em Cabo Verde caracterizavam-se no quadro de um sistema centralizado, normativizado e numa perspectiva colonialista.

A centralização correspondia a uma tradição que era comum a toda administração pública cabo-verdiana, com raízes profundas na história da administração pública colonial portuguesa.

A formatação organizacional dos subsistemas de ensino era feita sem uma consulta prévia aos agentes de ensino que constituiu outro elemento fulcral do centralismo hiper - regulamentado.

A prescrição de um currículo nacional e uniforme, ao nível de todo sistema de ensino, incluindo os planos de estudos e programas das disciplinas com detalhadas explicitação de conteúdos e metodologias, consubstancia uma das características fundamentais da centralização da administração da educação, de então.

Igualmente, a forma como era efectuada a provisão de recursos humanos, materiais e financeiros para as organizações escolares constituiu mais um dos elementos principais do centralismo, conseguida através da realização de concursos anuais para o recrutamento e a mobilidade dos professores, geridos centralmente pela Direcção-Geral da Educação, mais tarde com alguma colaboração da Inspecção-Geral.

Não havia mecanismos de intervenção das Delegações Escolares Concelhias para informar os professores das mudanças operadas. Tudo era feito através de uma rígida configuração orçamental, alheia a quaisquer propostas de gestão estratégica por parte das Delegações e ou das escolas.

A nível central constatava-se uma lentidão nas decisões e nas medidas que se tomavam, sobretudo nas respostas aos questionamentos dos professores, agravada pela descontinuidade territorial, típica de um país arquipelágico.

As normas não eram alteradas, persistindo-se na sua aplicação e na sua vigência, mesmo quando se constatava na prática que estavam, manifestamente, desfasadas da realidade. Quando algum diploma legal porventura fosse proveniente de propostas dos serviços internos de educação da província, não havia um mecanismo de partilha com os directores e professores para se colher sugestões sobre a opção normativa mais adequada à realidade nas escolas. Acontecendo mais que após a sua feitura e aprovação para vigorar efectivamente como lei, não havia uma prática da sua divulgação, fazendo com que os mais directos destinatários - os professores - não se interessassem em interiorizar o seu conteúdo e a razão da sua criação, a fim de poderem fazer uma correcta aplicação das suas regras.

A administração e gestão da educação nas escolas não eram visíveis, acontecendo que quaisquer funções gerenciais, tais como, a organização, planificação, direcção, coordenação, controlo e avaliação, invariavelmente eram promovidas e realizadas nos serviços centrais, cabendo às escolas apenas a função de “ministrarem as aulas”.

Ao nível concelhio havia uma estrutura que assegurava os serviços administrativos da educação e que serviam unicamente de caixa do correio entre a escola e a Repartição Provincial, porque em termos de tomada de decisões tudo era decidido a nível central.

Os materiais didácticos eram pobres e insuficientes, no ensino elementar e passavam-se anos e mesmo décadas com mesmos manuais escolares. A falta de manuais em muitas disciplinas do ensino secundário era bastante frequente e, quando um outro livro adoptado surgia no mercado cabo-verdiano o preço para a sua aquisição era elevado, fora do alcance das possibilidades económicas da maioria dos pais.

Disso resultava que os alunos que não tinham livros tivessem que estudar na base de apontamentos ditados pelos professores nas respectivas aulas. E criou-se, por via disso, o hábito de mesmo os alunos mais afortunados que tinham manuais, preferissem fazer o estudo através dos apontamentos.

Por isso, ainda hoje, o uso de manuais pelos alunos e mesmo o aconselhamento para a sua utilização no estudo por parte dos professores sejam deficientes.

No tocante à avaliação das aprendizagens dos alunos esta era precária, cheia de ambiguidades, baseada em testes/provas, muitas vezes realizadas sem uma preparação prévia.

Acontecia com demasiada frequência a aplicação aos alunos de uma mesma turma, de mais de um teste no mesmo dia. Os testes eram extensos em relação ao tempo destinado, sem uma grelha de correcção e a respectiva pontuação e o conhecimento dos resultados nem sempre era dado na data estipulada e não havia feedback de como as respostas erradas dadas pelos alunos nos testes deveriam ser corrigidos.

As notas do fim de trimestre e do fim do ano não tinham em conta outros elementos de avaliação, apenas os resultados dos testes é que determinavam a transição.

Os exames eram realizados anualmente, rodeados de secretismo, o que constituía um ambiente constrangedor, criando um clima de medo nos examinandos que mais parecia um “julgamento”.

E, fatalmente, sobretudo, eram alunos das camadas sociais mais desfavorecidas que, ficando pelo caminho, sem concluir o ensino elementar, engrossavam a fileira dos analfabetos comprometendo o futuro do próprio País.

Esse sistema de avaliação conduzia ao insucesso escolar e ao abandono escolar porque os alunos repetiam, sistematicamente, até perderem o direito de continuarem os estudos.

Quanto à avaliação de desempenho dos professores, esta tinha lugar uma vez por ano e baseava-se na produtividade e na percentagem dos resultados dos alunos, na assiduidade, pontualidade e nos comportamentos dos professores (este pela ponderação dos itens: disciplina, responsabilidade e iniciativa).

A produtividade, conforme refere Carvalho (2006, p. 73), era mensurada de acordo com uma norma contida no Boletim Oficial da Província (nº17,1951,p.15), que exigia “...a percentagem mínima de 50% de alunos aprovados nos exames para os professores atingirem uma boa classificação de desempenho profissional”.

Essa regra segundo a qual o resultado da avaliação dos alunos (exames) devia ter influência na avaliação de desempenho do professor não era do agrado dos docentes, nem da opinião pública, tendo Lopes (1951, p.15), cit. por Carvalho (2006, p.73) apontado que “o caso é absolutamente anti-pedagógico”

Os descontentamentos, porém, não fizeram alterar a medida imposta pelas autoridades educativas porque já se dizia, conforme o citado autor, que o anterior Regulamento de 1964, era mais pernicioso, pois que exigia que a percentagem de 60% de alunos aprovados no exame, para que fosse considerado positivo o resultado da avaliação do professor. “A qualificação de serviço docente anual” era de “Suficiente” e “Deficiente” não havia outras escalas de classificação.

A reforma do sistema de ensino operada na Província, como se referiu supra, em 1964 estabeleceu novas bases para a qualificação do serviço docente, mantendo como elemento fundamental a percentagem dos alunos com resultados satisfatórios nos exames e as informações fornecidas pelo Inspector Escolar relativamente aos seguintes elementos: o comportamento moral e cívico do professor, dentro e fora da escola, o grau da sua dedicação às actividades para e circum-escolares, as suas relações de cooperação e de boa harmonia com os demais agentes docentes e a direcção do estabelecimento de ensino e o interesse pela escritura e estatísticas escolares (in BO nº 44 Cap. VII de 02 de Novembro de 1964).

De salientar que os aspectos fundamentais dessa reforma do ensino, de 1964, nomeadamente no respeitante à avaliação docente, continuaram a prevalecer, ao longo dos anos, sobrevivendo mesmo por muito tempo depois da Independência Nacional, como mais adiante referiremos.

2.3 A administração do ensino após independência

Como já assinalado, em Julho de 1975, Cabo Verde tornou-se um país independente, o Governo da Primeira República proclamando estar consciente de que a educação e a formação são pilares fundamentais no desenvolvimento de um país (Extracto do texto da Proclamação da Independência no Boletim Oficial da Republica de Cabo Verde, nº 1 de 5 de Julho de 1975), elegeu como uma das grandes prioridades, no âmbito da reconstrução nacional, o sector da educação, sendo este considerado um desígnio nacional.

Porque a situação do sistema educacional não era muito favorável em relação ao ensino básico complementar (5ª e 6ª classes) e ensino secundário (3ª a 5º anos, curso geral e 6º, 7º anos, curso complementar).

Assim, Os dados do ano lectivo de 1973/74, último ano da gestão portuguesa, a situação do ensino eram da seguinte forma: 91,5% dos efectivos escolares frequentavam o ensino primário; 5% o ciclo

preparatório e 0,5 %, o ensino secundário (Carvalho, 1998, p. 8). A frequência no ensino básico elementar já era razoável, mas ao nível básico complementar a frequência era bastante baixa e no ensino secundário era irrisório.

Segundo as estatísticas do GEP do ME, o ano lectivo 1973/74 o total dos alunos do ensino primário (1ª a 4ª classes) em todo o território nacional era de sessenta e dois mil, cento e oitenta (62 180).

Assim sendo, era necessário e urgente mudar a política vigente e eliminar um conjunto de problemas que emperrava o sistema educativo, sobretudo naquelas áreas onde o ensino e a educação estavam construídos de acordo com a política de um país colonizado, durante cinco séculos.

Por isso, uma das primeiras acções desenvolvidas pelo recém-empossado Governo cabo-verdiano, através do Ministério da Educação, foi a realização de uma ampla jornada de reflexão sobre a gestão da educação em vigor, na época com a participação directa de assembleias dos professores e das próprias populações em diferentes localidades de todas as ilhas do território nacional.

De seguida as autoridades cabo-verdianas tomaram um conjunto de medidas para mudar o panorama educativo existente, através de realização de estudos, preparação de recursos materiais, humanos e financeiros, necessários para a implantação de um sistema de educação e formação coerente com o desenvolvimento que se pretendia.

Até então, o sistema educativo estava organizado em ensino primário, de quatro anos, ensino preparatório, de dois anos, e ensino secundário liceal com duração de cinco anos, sendo de três anos, o curso geral e de dois anos, o curso complementar. Também era ministrado um curso técnico-profissional, com duração de dois e ou três anos.

Em Agosto/ Setembro de 1977, volvidos dois após a Independência Nacional, o Ministério da Educação promoveu o Primeiro Encontro Nacional de Quadros da Educação, (PEQNE) e tinha como um dos principais objectivos, a discussão de um projecto para o lançamento de um novo sistema de ensino. No discurso de abertura, o Primeiro -Ministro de então defendeu a importância desse Encontro, precisamente pela circunstância de nele «...se discutir, em especial, o novo sistema de ensino em Cabo Verde e afirmando que “... a escola é um factor de importância extraordinária na vida de qualquer povo e hoje ela adquire uma importância muito maior à medida que o mundo vai avançando...” (Pires, Primeiro Ministro da época (1977 p.2).

Segundo o documento saído do encontro de PENQE (1977, p.6 e 11), propôs-se uma reestruturação do sistema educativo, baseado em “planos de estudos com definição de novos conteúdos programáticos de todos os níveis de ensino, reorganização administrativa dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário, reorganização de estatísticas escolar”.

Na sequência do Encontro promoveram-se várias acções de formação para directores e professores, reestruturaram-se e criaram-se novos serviços no quadro dos serviços centrais, regionais e concelhios, tendo em conta a existência do novo figurino político em Cabo Verde e construíram-se novas escolas para não só albergarem mais alunos como também paulatinamente diminuïrem a utilização das casas alugadas a privados.

As medidas implementadas no período 1977 a 1980, segundo Moniz, (2009, p. 256) necessariamente teria que ser considerado como sendo apenas uma das muitas, tendo em conta o período que se vivia “... sendo a primeira fase da estruturação educacional após a Independência já que continuava a haver mais alunos no sistema e, mas ainda, havia premente necessidade de criação de infra-estruturas, recrutamento de professores e aquisição de materiais didácticos”.

Sendo a educação um sector complexo e exigente e ainda tratando-se de um período de reconstrução nacional em que todos os outros sectores da sociedade cabo-verdiana encontravam-se em mudanças era de esperar que as políticas educativas estariam na agendas do governo da época.

Quatro anos após a Independência de Cabo Verde, em Outubro de 1979, criou-se a primeira Escola de Formação de Professores de Ensino Secundário. A esta instituição atribui-se a tarefa de ministrar cursos de formação de professores, com duração de dois anos, habilitando-os para leccionarem o Ciclo Preparatório e de três anos concedendo-se-lhe o grau académico de Bacharelato para a leccionação do Ensino Secundário.

Porque eram os níveis de ensino em que havia mais problemas em termos de professores qualificados e que não se dispunha de uma escola de formação. Era única via de resolver a questão de formação de professores para esses dois níveis de ensino (EBC e ES).

Mais tarde, para além da instalação de duas escolas de formação para os professores primários, criou-se mais uma Escola de Magistério Primário em Santa Catarina. Essas três instituições de formação foram mais tarde (1992), objecto de reestruturação e transformadas em Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico. Em 1988 criou-se Instituto Pedagógico, com

a missão de tutelar esses estabelecimentos de formação, deixando assim, essas escolas de serem tutelados pela Direcção Geral da Educação, passando para a tutela do Ministro da Educação.

Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) produziu um importante documento orientador do sistema educativo, com o título “Subsídios para Planificação do Sector de Educação”.

O mencionado documento começa com um diagnóstico sobre a situação do ensino (1981 p.60), apontando “que metade da população cabo-verdiana não sabe ler, sobretudo nas zonas rurais e que “...o actual sistema de ensino depara-se com fortes dificuldades no funcionamento”. Foram identificados e elencados nesse estudo várias medidas prioritárias do sistema de ensino, a merecerem imediata intervenção, designadamente o combate ao analfabetismo, a reestruturação do sistema educativo, reestruturação das escolas dos ensinos básico elementar e complementar e secundária, acções de formação de professores em exercício e elaboração de manuais escolares, igualmente estabeleceu-se um conjunto de orientações de políticas educativas, destinadas a minimizar as dificuldades que o sistema de ensino sentia na prática.

No entanto, as medidas e orientações levadas a cabo no âmbito das recomendações desse referenciado documento não conseguiram modificar de forma cabal e profunda, a natureza e a organização do ensino aprendizagem, dada a inexistência de quadros especializados, bem como pela falta de recursos financeiros e materiais para a reforma do ensino que se impunha fazer.

E o sistema começou a dar sinal de cansaço e de inércia, talvez de uma possível ruptura, devido a vários remendos que se vinham fazendo ao sistema de ensino desde a Independência.

No quadro de cooperação bilateral entre Cabo Verde e Portugal, o governo solicitou um estudo sobre a situação do ensino em Cabo Verde. Portugal designou uma equipa técnica chefiada pelo Dr. Marçal Grilo, no qual foi elaborado um documento com um conjunto de constatações e recomendações.

Segundo Grilo et al (1986 p. 23):

“A inexistência de uma lei-quadro do sistema educativo mantém indefinições ao nível da estrutura, da extensão do ensino obrigatório e gratuito, da reforma dos currículos e dos programas, do perfil de formação e estatutos dos professores e cria dificuldades ao nível das prioridades a estabelecer, para uma maior relevância e rentabilidade do sistema”.

Referem Grilo et al (ibidem p. 27) que se constata “a falta de instalações escolares, sobretudo no EB...” e “uma utilização excessiva do parque escolar, forçando que 291 classes funcionem em regime triplo, com obrigatória contracção do horário escolar. Destes estabelecimentos 26.5% não se encontram em estado de conservação aceitável...”.

Aponta, ainda, que a insuficiência de quadros é um outro factor crítico que resulta da inelasticidade dos recursos financeiros e humanos, e está ligado ao aumento da procura.

Essa situação no quadro da educação e do ensino tornou-se insustentável, denotando-se como principais estrangulamentos, nomeadamente, a desarticulação entre os diversos subsistemas de ensino, a ausência de formação contínua para professores e coordenadores.

Por outro lado, a sociedade cabo-verdiana tornou-se mais complexa e exigente e consequentemente o desenvolvimento do país impunha uma educação mais eficiente e eficaz, sendo que as políticas educativas, por melhor elaboradas e perfeccionadas que se apresentassem, já não respondiam às exigências da sociedade cabo-verdiana, pelo que se impunha, a partir de uma certa altura introduzir profundas mudanças, através de medidas concretas orientadas para a actualização das políticas educativas e do estabelecimento de substanciais melhorias institucionais e de apetrechamento dos estabelecimentos de ensino, com recursos materiais e humanos adequados, visando a implementação de um novo Sistema Educativo cabo-verdiano.

3. Reforma do Sistema Educativo

Os vários estudos realizados por algumas instituições internacionais apontavam na mesma direcção e não era nenhuma surpresa para o Governo. Esses estudos só vieram a confirmar o que já se sabia há muito tempo e reforçar ainda mais a necessidade de se iniciar uma reforma do sistema educativo. Porque a situação era caótica e insustentável como tivemos oportunidade de explanar.

Segundo Carvalho (1998, p.9) “O avolumar de constrangimentos, a reduzida eficácia e a baixa qualidade do ensino, conduziram à necessidade de se operar uma reestruturação profunda do ensino”.

O sistema clamava por mudança em todas as suas componentes, nomeadamente, de um corpo docente em exercício, com formação específica, escolas com condições físicas adequadas e materiais pedagógico de acordo com as exigências que um ensino de qualidade requer.

Num seu estudo, Grilo et al, (1986 p. 26) realçam que:

“Até 1983, apenas 14,9 % de professores do EB eram qualificados”, tendo em conta o factor negativo a descontinuidade geográfica, destacando as ilhas do Sal e São Vicente, com um rácio de 49,2 alunos por professor, com um único professor com formação específica, no conjunto de 24 professores no Ensino Básico da Brava, com 23.8 alunos por professor, mas sem professores com habilitação própria”.

Um relatório internacional, “*Cap Vert- Enseignement et Formation*”, (1986) cit. por Carvalho (1998, p. 8) reafirma a mesma ideia, afirmando-se que a taxa de professores qualificados no Ensino Básico até 1983/84 era de 14.9% e acrescenta a questão da existência de assimetrias na colocação dos professores nos centros urbanos, exemplo, (Mindelo na altura tinha 50% de professores formados e Praia apenas 30%) e nas zonas rurais as assimetrias eram muito mais acentuadas.

O plano de desenvolvimento da educação estabelecido para o período de 1982-85 assentou nos seguintes princípios: erradicação do analfabetismo, generalização do ensino básico com duração de seis anos, reforma no ensino secundário e reforço da capacidade de planificação e de gestão do sistema.

O mencionado Relatório, “*Cap Vert Enseignement e Formation*” elaborado pela UNESCO (1986 p.9) apresentou algumas propostas e perspectivas de desenvolvimento do sector de educação o mesmo documento considerou (1986 p.10) que “ a reestruturação proposta do sistema implica a integração dos actuais EBE e EBC num ciclo primário único”.

Na base dessas constatações o Governo decidiu adoptar medidas de fundo para promover uma ampla Reforma Educativa, iniciando pelo aprofundamento dos estudos até então realizados agora de forma sistematizada e suportado por um programa de pré-investimento, para a reforma do sistema educativo, denominado de PARTEX e através de um Projecto Educação I-R.C.V. incidindo em especial sobre a busca de medidas destinadas a renovar e a melhorar a qualidade de ensino e alargar o ensino básico obrigatório.

De seguida o Governo de Cabo Verde celebrou Acordos de Crédito com o Banco Mundial e com o Banco Africano de Desenvolvimento, a fim de ter financiamento para implementar a referida reforma do sistema educativo.

Em 1987, deu-se início ao estudo diagnóstico, desenhando-se uma reforma educativa com várias vertentes em função das necessidades apontadas pelo mesmo estudo: formação dos professores, novos currículos e manuais, alargamento da escolaridade obrigatória e construção de novas escolas e uma nova configuração da rede escolar.

Para além disso, era preciso uma nova estratégia, centrada no diálogo com os professores, tendo em conta a necessidade de novas abordagens sobre o alargamento do Ensino Básico, (de 4 para 6 anos de escolaridade básica e educação de adulto) a revisão curricular do Ensino Básico Integrado e do Ensino Secundário Geral, e a introdução do Ensino Técnico.

Era necessário promover o reforço institucional, nos serviços centrais, nas áreas da planificação, da gestão, da supervisão, da avaliação e da inspecção.

Em 1988, já a antever as inovações no sistema de ensino, procedeu-se à formação em exercício de professores, elaboração de planos de estudos e de manuais escolares e foi feita uma experiência piloto, de novas metodologias para a docência.

Em 1990 foi publicada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), através da Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro.

De imediato procedeu-se à instalação de dois projectos, um a nível do Ensino Básico, Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) e outro para a Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo (PRESE). Participaram na reestruturação e na elaboração de documentos necessários para a implementação desses projectos, Técnicos do Ministério da Educação, Consultores da Fundação Calouste Gulbenkian e da UNESCO.

Em 1991 opera-se uma substancial mudança no sistema político cabo-verdiano, até então baseado na direcção mono partidária do Estado, consubstanciado na adopção de um regime político pluralista e na instituição do Estado de Direito Democrático, com a imediata consequência, no que tange à Educação, na assunção constitucional do direito de acesso de todos os cidadãos ao ensino e ao conhecimento e concomitante dever do Estado na sua promoção.

Não obstante e porque a Reforma de 1990 já continha no seu bojo o ideário de mudança de paradigma no sistema educativo, apenas houve que desenvolver as várias actividades constantes dos Projectos já instalados.

E, paulatinamente, a responsabilidade para a materialização das orientações da Lei de Bases foi sendo transferida, dos “projectos” para departamentos do Ministério da Educação e para as direcções das escolas, em função das respectivas competências orgânicas, iniciada com a implementação dos novos currículos no ensino básico em 1994 até à conclusão de implementação no ensino secundário em 1998.

Para a materialização das orientações políticas a nível do ensino superior e tendo em conta que a LBSE não tinha mencionado a estrutura deste nível de ensino foi feita em 1999 uma revisão do normativo, onde foi incluída a estrutura do ensino superior no referido diploma, dando-se assim a formatação normativa definitiva do sistema educativo cabo-verdiano.

A reforma do ensino foi concebida no sentido de mudar o cenário existente, minimizar os aspectos negativos que afligiam o sistema e de definir um novo rumo, proporcionando um sistema educativo que permite a criação de melhores condições de trabalho e uma melhor qualidade de ensino.

Neste sentido, o MEC incidiu a sua atenção em áreas que até então não constituíam preocupação da actividade educativa, mas que subitamente surgiram no quadro do desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, nomeadamente, a familiarização com as novas tecnologias e com os avanços das ciências, para que possam contribuir para um ensino de qualidade e gerar capacidades e competências.

Houve também que proceder à aprovação de um novo quadro legal de procedimentos a serem cumpridos e à criação de todas as condições físicas administrativas e pedagógicas apropriadas.

Assim, no domínio da regulamentação, foram aprovadas novas normas, nomeadamente a nova configuração da rede escolar, denominados de Pólos Educativos com as suas escolas satélites, o novo regime de direcção, administração e gestão administrativa e um regime de coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino básico (1994) e no ensino secundário foi estabelecido mais tarde (1998) um novo sistema de avaliação das aprendizagens e em (2000) o sistema de desempenho do pessoal docente e deu-se continuação ao programa de construção de escolas secundárias e uma nova de organização e gestão das escolas secundárias.

O currículo e a organização da formação inicial de professores do EBI foram alterados, devido à implementação do novo sistema que exigia que os professores tivessem de leccionar até 6º ano de escolaridade.

Criou-se o Instituto Pedagógico (1988), mas não foi imediatamente implementado. Só em 1992, com a criação de uma Comissão Instaladora, as escolas de magistério primário transformaram em escolas de formação de professores do ensino básico sob a dependência do IP.

Com o apoio do Projecto de Renovação do Ensino Básico (PREBA), as escolas de formação promoveram uma ampla formação em exercício para os professores que não tinha formação específica e para os que tinham uma formação de base, mas que não era adequada para o nível de ensino que iam ministrar no âmbito da extensão do ensino básico.

Foi criado um novo plano de carreira e salários, sendo de relevar que os directores e os coordenadores passaram a auferir um complemento de vencimento pelo trabalho prestado nos órgãos de gestão que ante não havia.

No que concerne ao Ensino Superior, em 1979, Decreto - Lei nº 70 de 28 de Julho, como foi referido, criou-se a primeira Escola de Formação de Professores com o objectivo de formar, localmente, quadros para o exercício da docência no ensino secundário, atribuindo o grau académico de bacharelato e cursos de formação de professores para leccionarem o EBC. Mais tarde essa instituição passou a ter a designação de Instituto Superior de Educação, com atribuições mais alargadas com a possibilidade de concessão do grau académico licenciatura, paralelamente foram criados outros institutos superiores: Instituto Superior das Ciências do Mar e o Instituto Nacional de Administração e Gestão.

Em 2002 foi criada a Universidade Pública de Cabo Verde, UNI-CV, onde todos os estabelecimentos públicos com atribuições de ensino superior foram integrados nela, ficando submetidos a unicidade de critérios de gestão, naturalmente, sem prejuízo da autonomia de cada um deles, em termos de políticas de formação e de pesquisas quer nas áreas das Ciências, Línguas e Tecnologias.

Paralelamente, a sociedade civil foi tomando mais interesse pela gestão privada do ensino superior, achando-se hoje em funcionamento nove Universidades e Institutos Superiores Privados.

Actualmente, o parque escolar apresenta significativos avanços em termos de capacidade para o acolhimento dos jovens, em todos os níveis de ensino: existem 350 escolas do ensino básico integrado, quase todas com boas condições de trabalho, ou seja, salas equipadas, materiais pedagógicos, manuais escolares em todas as disciplinas. Praticamente, todos os professores têm uma formação específica, existem gestores responsáveis pelos pólos e escolas satélites. Em cada

concelho existe uma estrutura constituída por um Delegado do Ministério da Educação e com um conjunto de coordenadores pedagógicos que apoiam as escolas do ensino básico e ensino pré-escolar.

No ensino secundário, dos dois liceus que havia em 1975, o País passou a contar hoje com quarenta e duas escolas secundárias públicas e várias privadas.

Em termos do efectivo de discentes houve um grande aumento, tanto a nível do ensino básico, como secundário, contando-se com a seguinte população escolar:

- Pré-escolar – 21 427 crianças;
- Ensino Básico – 71 134 alunos;
- Ensino Secundário - 53 403 alunos.

Perfazendo um total de 125 948 alunos, sem contar com as crianças do pré - escolar que não se encontram sob a tutela do MED.

O ensino superior conta, actualmente, com 18 200 alunos, sendo que estudam no País 10 200 e os restantes no estrangeiro, no quadro de programas de cooperação internacional seguido pelo Estado, a maior parte em Portugal e no Brasil, para além de diversos países da Europa e dos demais Continentes.

Ainda no domínio do ensino superior, conforme anúncio governamental, vai-se implementar, já no próximo ano lectivo o regime escolar do ensino à distância através do sistema *e-learning* e *blended learning* (Boletim “COMUNICAR” nº 18, Setembro/2010, no site www.governo.cv).

4. Breve análise sobre a evolução das normas e práticas da Avaliação

4.1. Desempenho do Pessoal Docente Cabo-verdiano

A Avaliação de desempenho é uma temática complexa e sensível em muitos países e tem sido objecto de um intenso debate nos últimos anos a nível das comunidades educativa, científica e junto da classe política, mas não tem havido consensos nesta matéria.

Fugindo a essa regra, em Cabo Verde, a avaliação de desempenho não tem sido objecto de qualquer debate ou de reflexão, seja por parte dos professores, seja junto dos responsáveis das escolas ou do Ministério da Educação, pese embora a absoluta inexistência de entendimento e de consensos entre os professores e os avaliadores.

Porém, em termos institucionais, a avaliação de desempenho dos professores constituiu um dos principais instrumentos que as autoridades coloniais e Ministério da Educação, depois da Independência, dispunham para controlar a actividade escolar e medir a produtividade dos docentes.

A avaliação de desempenho dos professores, no Ensino Básico, vem sendo realizada desde a época colonial. Contudo, a nível do Ensino Secundário foi introduzida muito mais tarde, após terem sido criadas mais escolas, nos finais da década de 80.

Em termos de procedimentos, inicialmente, a folha Anual de Qualificação de Professores era o único instrumento de avaliação utilizado e que continha um item, com a designação de “Produtividade” no qual se apontava o aproveitamento dos alunos. Este item tinha maior pontuação do que os outros itens constantes na ficha.

O aproveitamento dos alunos era baseado no exame que se fazia no fim do ano lectivo, sendo que as informações sobre a aprendizagem ao longo do ano não eram contabilizadas para a transição dos alunos.

O exame era o único elemento de classificação válido para determinar a situação laboral do professor e por isso era organizado com algum cuidado.

As estruturas concelhias nomeavam professores de outras escolas para delegados dos exames, as provas eram elaboradas nos serviços centrais e remetidas às escolas em envelopes lacrados. Aos Inspectores escolares (um grupo muito pequeno) incumbia a tarefa de controlar as escolas e fiscalizar se o serviço relacionado com os exames decorria de acordo com as normas existentes, em particular de observar se havia alguma negligência ou falha.

Os professores faziam tudo para que os resultados dos exames não fossem inferior a 50%, pois, como ficou referido, abaixo disso, os professores teriam uma classificação negativa; e se uma tal classificação, negativa, ocorresse em dois anos consecutivos, o avaliado não seria nomeado no ano lectivo seguinte.

A Produtividade era o indicador que determinava a continuidade do professor no sistema e muitas vezes, não tinha nada a ver, com as práticas pedagógicas, com as relações entre professor e aluno e nem com as competências adquiridas, ou seja, com o processo ensino/ aprendizagem. Bastava que o resultado final fosse satisfatório para que o professor continuasse no sistema.

Esta forma de avaliação era baseada no modelo de avaliação de produto, baseado num procedimento muito burocrático, virado para o controlo e feição punitiva, sucedendo, frequentemente, que alguns professores viam o seu contrato rescindido por não terem conseguido a meta estabelecida.

A avaliação de desempenho de professores do ensino primário, feita durante muitos anos nesta base, criou ressentimentos no seio da classe docente, em particular junto daqueles professores que se esforçavam e cujos alunos terminavam o ano lectivo com uma boa preparação que lhes habilitaria a transitar de classe, mas que o não conseguiam devido a meras formalidades da avaliação. Entretanto o apertado regime político vigente não contribuía para a mudança da situação, sendo vedado qualquer manifestação contra a situação normativa prevalecente, pelo que aquele sentimento de inconformismo dos docentes com a forma de avaliação, durante muito tempo, ficou circunscrito apenas no interior das escolas, entre os pares.

No ensino secundário, os dois Liceus existentes não estavam submetidos a qualquer visita inspectiva e os seus professores não eram objecto de qualquer tipo de avaliação de desempenho. Nesses estabelecimentos apenas se fazia o controlo dos aspectos administrativos e orçamentais e era realizado pela Direcção Geral da Educação e as escolas só realizavam a avaliação da aprendizagem dos alunos.

No concernente à avaliação da aprendizagem, aplicavam-se dois testes por cada período e os alunos que não obtivessem no fim dos três períodos notas positivas seriam submetidos a exame final.

Os alunos que reprovassem por dois anos consecutivos ficam interditos de continuarem os estudos. Isso conduzia a uma elevada taxa de insucesso escolar, contribuindo para que muitos adolescentes ficassem fora do sistema.

As reprovações dos alunos do ensino secundário que muitas vezes eram elevadas, cerca de 65%, não influenciavam na permanência dos professores no sistema porque, como acabado de referir não existia a prática de os professores serem submetidos a avaliação de desempenho, isso não permitia que os mesmos fossem punidos.

Contudo, mesmo depois do estabelecimento da avaliação docente, o resultado da avaliação da aprendizagem continua a não se reflectir na vida profissional dos professores. O que significa que as reprovações dos alunos não tem nenhuma influência na prática pedagógica dos professores do ensino secundário, ao contrário do que acontecia com os professores do ensino básico.

Deste modo, a administração da educação tinha duas formas de agir: no ensino básico os resultados dos alunos eram determinantes, muitas vezes, para a saída dos professores do sistema, enquanto que no ensino secundário, a avaliação de desempenho de professores era inexistente ou não dependia da sua prática pedagógica.

Quais seriam as razões que levavam as autoridades administrativas procederem desta forma?

A política colonial no quadro do ensino secundário enquadrava-se num processo mais abrangente: os recursos materiais, humanos e financeiros disponibilizados eram insuficientes, o ensino e a avaliação dos alunos não tinham um acompanhamento pedagógico, a actividade docente não era rigorosa nem exigente a nível formal.

Isso proporcionava uma alta taxa de reprovação, o que contribuía significativamente para a existência de um número reduzido de alunos a frequentar o ensino secundário.

A partir dos anos 60 foram criadas condições para melhorar a política educativa, nomeadamente formação de professores, criação de mais escolas e escolas com algumas condições pedagógicas, o que fazia com as turmas ficassem menos numerosas e as salas não fossem utilizadas três vezes por dia.

Segundo Moniz (2009 p. 250),

“O ensino não podia mais restringir-se às elites tradicionais. Tornou-se urgente conceber sistemas de ensino em que a maioria, independente da posição social ou outros indicadores, pudessem ter oportunidades compatíveis e não sofrerem penalizações por pertencerem a grupos sócios culturais desqualificados ou desmoralizados de antemão”.

A avaliação de desempenho dos professores era feita duma forma ambígua, pouco consistente e sem um suporte legal actualizado, que permitisse aos intervenientes no processo fazer uma avaliação transparente e justa. O professor não podia reclamar senão ficava fora do sistema no ano seguinte.

Em termos procedimentais era feita a partir de uma folha, a Folha Anual de Qualificação de Professores, que era constituída por alguns itens, sobretudo de cariz administrativo, nomeadamente

produtividade, pontualidade, assiduidade, disciplina e as respectivas pontuações e um espaço reservado ao director da escola para informar qualitativamente.

O que muitas vezes criava problemas na sua interpretação, porque o trabalho docente estava assente, principalmente em actividades mais pedagógicas (leccionação) e era avaliado como os outros funcionários da administração pública.

Os procedimentos eram mecanizados e realizados com alguma deficiência, em relação à definição do diploma e era obrigatório fazê-los porque havia uma imposição legal.

O director classificava os itens e apresentava uma pequena informação do professor, onde praticamente repetia o que vinha inserido nos itens, remetendo o processo ao Delegado do ME, que o homologava acriticamente e o encaminhava seguidamente ao Inspector para validação; esta invariavelmente efectuada através de uma simples assinatura de confirmação.

Na verdade, durante muitos anos, a realização da avaliação de desempenho consistia apenas numa formalidade rotineira, sempre efectuada da mesma forma e que nunca tinha em conta as condições de trabalho dos docentes. Disso é ilustrativo o facto de se aplicar os mesmos itens na recolha de informações, tanto para os professores que trabalhavam em regime normal, como para os que leccionavam em regime de trespasse e tanto para os novos como para os mais antigos, bem assim, de igual modo para os que eram portadores de formação docente específica e para os que não possuíam qualquer formação.

A avaliação de desempenho de professores cabo-verdiano é feita anualmente, mas ainda hoje, algumas escolas, não cumprem os prazos estabelecidos para a sua conclusão, porque os trâmites desse processo deverão ser realizados no início de ano lectivo e termina no final do mesmo ano lectivo, mas o que se verifica é que deixam de os fazer em detrimento de outras tarefas, sobretudo as tarefas burocráticas do fim do ano escolar e muitas vezes os professores só terão conhecimento das avaliações depois do 2º trimestre do ano seguinte o que pressupõe que a direcção não se preocupa em cumprir as normas da avaliação de desempenho.

A revisão das normas sobre ADP praticamente não se fazia, a primeira alteração que se fez no processo de avaliação ocorreu no início dos anos 90 quando, através de um despacho ministerial, se determinou que o item da produtividade deixava de ser considerado o mais pontuado e que não mais implicava, por si só, a cessação do contrato de prestação de serviço do professor porque alguns professores vinham reclamando sobre essa situação.

Uma outra mudança do sistema de avaliação de desempenho de professores verificou-se em 1995 e consistiu, basicamente, em não atribuir nenhuma classificação no item de produtividade porque com a implementação do novo currículo em 1994, a avaliação final dos alunos passou a ser feita bianual, sendo que o ano intercalar apenas teria por finalidade o cumprimento mínimo dos conteúdos programáticos e dos objectivos preconizados para a respectiva fase.

Por seu turno, o Estatuto Docente, aprovado pelo Decreto-Legislativo nº 10/97 de 28 de Dezembro, impôs um normativo com novos objectivos em relação à avaliação de desempenho de professores. Este diploma legal estabeleceu novos objectivos na função docente, relegou a determinação dos procedimentos da avaliação de desempenho docente para aprovação pela via do Regulamento.

A mudança mais profunda que veio a ser feita decorreu da aprovação do Decreto - Regulamentar – DR - nº 10/2000 de 04 de Setembro, onde se instituíram fichas, não apenas para avaliar os professores, mas também aos membros dos órgãos de gestão. Fichas essas que solicitam a identificação do professor, gestor, director e coordenador, a caracterização da escola, e que contém indicadores destinados a obtenção de informações com novos itens, nomeadamente, sobre a Qualidade do processo de ensino aprendizagem, Aperfeiçoamento profissional, Inovação pedagógica, Responsabilidade, Relações humanas e Actividades não lectivas.

Além desses itens, as fichas contém indicação dos coeficientes e graduações para a determinação da pontuação e espaços para apreciação e comentários do avaliador, o espaço para entrevista com o avaliado, a concordância com a avaliação e as assinaturas do avaliador, do homologante e do avaliado.

Existe uma grande diferença entre a ficha anterior e actual, quanto ao objecto da avaliação do professor. A actual estabelece que a avaliação incide sobre actividade lectiva e não lectiva desenvolvida pelos professores na educação e no ensino ao longo do ano escolar, tendo em conta as suas qualificações profissionais e científicas deixando de recair sobre os resultados dos alunos. A pontualidade e assiduidade deixaram de ter peso como na avaliação anterior e os itens sobre inovação pedagógica, relações humanas e actividades não lectivas que fazem parte dos itens de avaliação actual, permitem avaliar o professor em outras valências que antes não se incluíam.

Em termos normativos, o Decreto Regulamentar em apreço é um documento que reúne um conjunto de 21 artigos e, em anexos, duas fichas, uma para os professores e outra destinada aos membros dos órgãos de gestão.

São objectivos da avaliação de desempenho: “melhorar a qualidade da educação e do ensino ministrados; adequar a organização do Sistema Educativo às necessidades educativas; melhorar a prestação pedagógica e a qualidade profissional dos docentes; valorizar e aperfeiçoar o trabalho docente” (artigo 2º).

Conforme reza o DR, no seu artigo 3º:

“a avaliação de desempenho é obrigatória para todos os docentes e professores investidos nas funções de Gestor, Coordenador Pedagógico, Coordenador dos Centros Concelhios de Alfabetização e Educação de Adultos do Ensino Básico, Director do Ensino Secundário e membro do Conselho Directivo dos estabelecimentos do Ensino Secundário”.

O processo de avaliação pode ser comum ou especial. A avaliação comum realiza-se anualmente, nos meses de Julho a Setembro, com relação ao ano escolar findo. O processo especial pode ter lugar a todo o tempo.

As entidades que intervêm na avaliação comum são: os Gestores, os Directores e os delegados do ME. Poderão ser ouvidos os coordenadores do ensino secundário e os orientadores pedagógicos do ensino básico e orientadores da alfabetização e educação de adultos.

O processo especial de avaliação efectua-se por iniciativa dos docentes interessados, visando acelerar a promoção na carreira, a correcção de classificação negativa obtida.

O DR permite aos professores de nomeação definitiva, com pelo menos cinco anos de experiência na docência, a faculdade de apresentar um relatório de auto-avaliação.

A atribuição de classificações na avaliação de desempenho é de Muito Bom, Bom, Suficiente e Deficiente.

Quanto aos efeitos, a avaliação serve para a promoção e progressão na carreira e ainda para revalidação da nomeação dos docentes contratados e os efeitos da classificação negativa determina a suspensão da contagem do tempo de serviço relativo ao período a que avaliação de desempenho se reporta. A atribuição de duas negativas seguidas implica procedimento disciplinar por incompetência profissional, a atribuição de classificação inferior a Bom impede a revalidação para o ano lectivo seguinte dos professores contratados a termo e atribuição de classificação negativa durante o período probatório determina a exoneração no cargo.

Não obstante a periodicidade anual da avaliação do processo comum, a avaliação de desempenho docente tem um carácter sistemático e contínuo (como processo). Isso porque ao longo de todo o ano lectivo, a norma impõe que se efectuem registos e recolha de dados por parte das entidades de gestão e de coordenação das escolas, sobre o processo ensino aprendizagem, actividades lectivas, observação de aula, inovação pedagógica, relações humanas e actividades não lectivas, participação nas reuniões de coordenação e preparação pedagógica e relação com os pais e encarregados de educação.

Deve-se também caracterizar o processo de avaliação como participativo, uma vez que em termos de formalidades começa com o preenchimento das fichas pelos próprios avaliados e os resultados da avaliação devem ser dados a conhecer aos docentes no decurso de entrevista promovido pelo Director ou Gestor do estabelecimento, devendo o docente manifestar por escrito a sua concordância, ou não, com a classificação estabelecida.

Caso não concorde com a sua avaliação, no prazo de cinco dias após o conhecimento oficial do resultado, o docente tem o direito de solicitar a respectiva rectificação à entidade avaliadora.

Esta, ouvindo o Conselho Directivo (ES) ou Núcleo pedagógico (EB), conforme for o caso, proferirá a decisão final fundamentada remetendo o respectivo processo para homologação. A homologação é feita pela entidade responsável do ME no Concelho, onde se encontra inserida a escola em que o professor trabalha e, com este acto de homologação termina o processo de avaliação, seguindo depois os trâmites administrativos, conforme a norma vigente.

Se o professor discordar da decisão final, decorrente do seu pedido de rectificação, poderá ainda interpor recurso hierárquico que será entregue à entidade concelhia competente, Delegado do Ministro da Educação, cabendo porém a resolução desse recurso à Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário e ou à Direcção Geral da Alfabetização e Educação de adultos, conforme for o caso. Estas poderão pedir um parecer à Inspecção Geral da Educação (IGE).

A IGE solicitará ao avaliador, avaliado e outras entidades os elementos que achar necessário para formular a sua opinião. A decisão do recurso será notificada ao avaliado. A última decisão será, porém, do membro de Governo responsável pela área da educação, caso o docente mantenha a sua discordância com o que vier a ser determinado e assim o solicite em mais um recurso.

Caso não haja reclamação depois de o professor tomar conhecimento, as direcções das escolas enviam os processo às delegações concelhias que depois de serem homologados, estas remetem à

Inspeção Geral do Ensino (IGE) até 20 de Setembro os processos acompanhados de um mapa geral por ordem alfabética, contendo as classificações atribuídas a cada docente. Este serviço central, por seu turno, depois de verificar a regularidade dos processos, encaminha-os para a Direcção de Recursos Humanos do ME, a fim de constarem dos processos individuais de cada docente, (artº 20º).

Além da norma existe uma ficha anexa que faz parte integrante da norma, contendo factores, coeficientes e graduações de cada factor que permitem a classificação das menções atribuídas.

Este Decreto Regulamentar veio consagrar um sistema de avaliação de desempenho para os professores de todos os níveis de ensino, exceptuando os do nível superior.

Passados dez anos, não se conhece nenhum estudo indicador de como tem sido utilizado esse instrumento, com tem sido feito a recolha de informações, e qual o seu impacto no seio da comunidade educativa, ou seja, se face ao modelo antigo de avaliação, houve melhorias no ensino aprendizagem, registaram-se ou não modificações na qualidade do trabalho docente, se houve melhorias no desempenho de professores e em que medida esse novo modelo de avaliação contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Se o processo tem sido melhor ou pior, como tem sido feita a articulação entre a avaliação de desempenho e a avaliação da escola. Como tem sido utilizados os critérios, se foram elaborados outros instrumentos em função das necessidades sentidas.

Qual é percepção dos professores em relação ao modelo actual e à avaliação de desempenho, se concorda ou não, se toma conhecimento da sua avaliação, se reclama ou interpõe recurso.

Enfim, se o DR cumpriu numa forma geral os objectivos que se pretendia, com a sua aprovação, ou seja melhorar o desempenho docente, consequentemente a qualidade do ensino e da educação ministrados.

CAPITULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

1. Breve resenha histórica sobre a avaliação

A avaliação, entendida no seu sentido genérico, abarcando toda e qualquer actuação orientada à apreciação institucional de condutas, com a finalidade de aproveitamento das capacidades de outrem, é tão antiga quanto o próprio homem, ou seja, a prática de avaliar é um processo muito antigo que acompanha o homem desde a sua existência.

Contudo, a avaliação, concebida como processo de medida (avaliação da psicometria) com algum desenvolvimento no tocante aos testes estandardizados de rendimento, de performance e de inteligência teve sua origem nos Estados Unidos de América, no período de 1900 a 1930, tendo-se destacado os trabalhos de Thorndike (1904), de Binet e Simon (1905) que contribuíram para que as análises sobre esta matéria sejam mais frutíferas.

No início de 1920, a avaliação de conhecimentos escolares em situações de exames já se encontrava muito sistematizado e foi-se aprofundando com a ciência da docimologia que mais tarde veio sublinhar a variabilidade e a imprecisão, tornando os procedimentos de avaliação mais subjectivos e aleatórios. Perante estes factos os docimólogos procuraram formas de aperfeiçoar os actos de avaliação.

Durante o século XX, as sucessivas mudanças ocorridas nas sociedades provocaram profundas alterações nas organizações, sobretudo no âmbito dos recursos humanos e cada sociedade foi exigindo em cada momento da sua evolução histórica, uma perspectiva diferente de avaliação.

A contribuição da Psicologia que estabeleceu regras para desenvolvimento de testes padronizados de medição de habilidades e aptidões dos alunos, permitiu que a avaliação educacional começasse a ser vista com alguma objectividade. Essa forma de medida de comportamentos propiciou a expansão de uma cultura de testes e medidas na educação que muitas vezes se confundia avaliar com medir.

Sobre a confusão que muitas vezes se estabelecia entre avaliar e medir, afirma Sobrinho (2003, p.17): “Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento,

esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, constituindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados”.

Os exames escolares, como são praticados hoje em escolas, foram sistematizados com o advento da modernidade e sua consequente prática educativa (Luckesi, 2003, p. 16).

No decorrer dos tempos, o pensamento administrativo proporcionou vários estudos no quadro da administração pública. Desses estudos surgiram algumas abordagens de organizações, dando a avaliação de desempenho um enfoque diferente em cada uma das abordagens.

Assim, a abordagem Clássica, deu ênfase na tarefa, na Humanística, o enfoque foi nos aspectos psicológicos e ambientais, na Neoclássica, tiveram-se em conta os objectivos e metas, na execução do trabalho, na Estruturalista, considerou-se como pano de fundo a teoria burocrática, pelo que a avaliação de desempenho ficou baseada na execução do trabalho e nas condições da organização, na comportamental (Behaviorista), defendeu-se uma avaliação baseada nos aspectos psicológicos, da motivação, organização, ambiente e grupos de trabalho, na Sistémica baseou-se nos princípios e modelos de todas as ciências e, na Contingencial, a avaliação sustentou-se nas teorias tecnicistas e humanísticas.

Com o advento das teorias da administração, pode-se citar Taylor como um dos precursores da prática de avaliação dos operários, criando um sistema de avaliação com o objectivo de aumentar a produtividade na empresa e este tipo de avaliação popularizou-se com o surgimento do capitalismo e das grandes indústrias.

Na verdade, uma das maiores contribuições para a melhoria da eficiência das organizações vem do surgimento de taylorismo, onde Taylor em uma das suas pesquisas concebeu pela primeira vez a “avaliação de mérito”, visando a racionalização do trabalho, disciplinando o funcionário e corrigindo ou alterando o modo de realizar sua função.

Com o surgimento da globalização e o consequente aumento da concorrência entre as empresas, nota-se um movimento de maior valorização do capital humano, pela constatação que a eficácia de qualquer organização depende da forma como são utilizadas as pessoas que dão corpo a cada uma delas, na realização das suas funções.

E, neste contexto, a avaliação tem vindo a adquirir uma grande variedade de significados, sobretudo à medida que a sociedade se vem modernizando nos domínios: económico, social, político e cultural.

O processo de avaliação é uma actividade intrínseca à vida humana, como foi referido atrás, seja na área pessoal, profissional ou familiar e tal rotina não é indiferente às organizações e aos seus actores que sabendo da sua complexidade, têm procurado a melhor forma de construir uma avaliação adequada, atribuindo um conjunto de critérios, a fim de que a mesma seja o mais transparente possível.

Analisando os processos actuais de avaliação, percebemos que há uma grande evolução face às técnicas e aos procedimentos utilizados e a sua aplicação com base no avanço tecnológico, sem dúvida alguma, esta contribuiu de forma positiva para tal evolução.

Na presente época em que avaliar passou a estar na agenda dos investigadores, avaliadores, e políticos, a avaliação vem ganhando cada vez mais centralidade em todos os sectores da sociedade, sobretudo, tem vindo a assumir uma grande importância na avaliação da educação.

Quando se fala da avaliação de desempenho, deve se ter em conta que o objectivo principal é avaliar o trabalho executado pelo funcionário comparado com sua função, metas e objectivos atribuídos a ele pela organização, mas é importante enfatizar que para realizar um processo de avaliação de desempenho é necessário utilizar critérios claros, negociar os consensos e ter legitimidade para que o avaliado e o avaliador usem a mesma linguagem, com o único objectivo e tendo como enfoque a eficiência e a eficácia como metas atingir.

Face ao exposto, percebe-se que a avaliação de desempenho tem vindo a adquirir conotações diferentes e sentidos diversificados ao longo da história, contribuindo para a melhoria da gestão, pela via de controlo e da disciplina dos colaboradores e através de um processo que envolve metas e resultados.

2. Génese e Evolução da Profissão Docente: realidade portuguesa e cabo-verdiana

Neste ponto decidimos fixar a nossa atenção sobre a profissão docente, isto é, sobre a vida profissional dos professores ao longo dos tempos. Estes profissionais da educação são pessoas que

têm uma carreira essencialmente pedagógica, viveram situações de salas de aulas e que não têm responsabilidade no sector administrativo.

Na história da educação, o período mais importante no que concerne à profissão docente foi a segunda metade do século XVIII em que toda a Europa andou à procura de um modelo ideal do professor que rompesse com a função até então existente, de um professor – clérigo que trabalhava apenas na Igreja com finalidades exclusivamente religiosa, passando tal encargo ao Estado, como modo de esclarecimento do indivíduo, mais consentâneo com as ideias do Iluminismo.

No decurso da secularização e da estatização do ensino várias questões passaram a colocar-se em torno do novo perfil do professor.

Entre muitas interrogações, questionava-se o professor deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um grupo de docentes ou deve trabalhar individualmente? Como deve ser escolhido ou nomeado? Quem deve pagar o trabalho do professor? Qual a autoridade de que deve depender?

Os estatutos criados acabaram por optar e por instituir um controlo estatizado bastante rigoroso dos processos educativos, tendo em vista a forma como o homem concebia o mundo.

Diga-se, porém que esta estratégia adoptada pelas autoridades estatais de controlo não foi muito diferente dos modelos escolares elaborados pela tutela da Igreja.

Na transição do ensino religioso para o laico não houve mudanças significativas nas normas, nos valores e nem nas motivações iniciais da profissão. Segundo Júlia (1981), a cit. por Nóvoa (1991 p. 12), “O modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre”.

A concepção da profissão do professor teve lugar no meio de algumas congregações religiosas que depois se transformaram em congregações docentes, com realce para os jesuítas que foram reconhecidos como um corpo de saberes e de técnicas, onde desenvolveram um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente.

Já no final do século XVIII, o ensino só era realizado com uma licença das autoridades estatais, e a obrigação dessa licença permitiu a definição de um modelo e a profissionalização da actividade docente o que foi decisivo para a criação de um conjunto de competências técnicas que serviram de base para o recrutamento dos professores, constituindo um elemento fundamental para organização da carreira docente e consequente profissionalização do professor.

Isso facilitou a subida do professor na escala social, passando a ocupar um lugar importante no seio da sociedade civil, sendo considerado como agente cultural e também como agente político.

No século XIX, a procura social foi ficando cada mais forte, o que levou a uma expansão escolar: “a instrução foi encarada como sinónimo de superioridade social, mas apenas o seu corolário” (Furet e Ozouf, 1977, cit. por Nóvoa, 1991 p.14).

Por causa desse fenómeno, os professores começaram a reivindicar melhoria das suas condições socioprofissionais, argumentando o carácter especializado da sua acção educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social. Uma das grandes reivindicações dos educadores ainda no século XIX foi a criação do Ministério da Instrução Pública.

A profissionalização do corpo docente, mais concretamente a sua consolidação, foi pouco a pouco acompanhada do desenvolvimento de técnicas e instrumentos pedagógicos e da reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, bem como o da institucionalização de uma formação específica destinada aos professores.

A institucionalização da formação docente, através das denominadas escolas normais, foi uma grande conquista dos professores que não queriam ter apenas a dignidade e prestígio sociais, mas também obter um alto grau de conhecimento, que contribuísse para a qualificação dos seus membros, a criação de uma cultura profissional e a consolidação da classe.

Por seu turno, a sociedade começou a entender que já não havia lugar para os velhos mestres, não sujeitos a regras técnicas, nem submetidos a controle na sua actuação, mas sim novos professores do ensino, enquadrados institucionalmente na profissão da docência.

Não obstante, na segunda metade do XIX ainda desenhava-se alguma ambiguidade na definição do estatuto docente: não eram burgueses, mas também não eram povo, não eram intelectuais, mas possuíam um alto conhecimento, deviam manter relações com todos os grupos sociais e não deviam exercer o seu trabalho com independência, mas seria bom que usufruíssem de alguma autonomia.

Essa indefinição do estatuto do professor provocou uma onda de solidariedade interna que mais tarde deu origem a associação de professores.

A forma de se obter um modelo associativo que todos estivessem de acordo levou algum tempo para que fosse uma realidade, mas houve desde o primeiro momento alguns pontos reivindicativos comuns: melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição da carreira.

No início do século XX, o ensino começou a ter um papel de mais relevo no impulso do desenvolvimento económico, os professores foram investidos de um importante poder simbólico e a escola passou a encarnar o desenvolvimento e o progresso no seu seio.

Esta época de glória do modelo escolar, motor do desenvolvimento, foi também o período de ouro da profissão docente, ou seja, a escola é considerada uma espécie de sonho dourado, capaz de elevar valores, possibilitando mudanças concretas no status social do cidadão.

Entretanto, a relação professor -aluno era vertical, piramidal, pois era hierárquica tendo como consequência a submissão, o medo do aluno de se expor perante o público, restrito ou não, numa atitude submissa e apática, sendo, o discente considerado como um componente do conhecimento, o receptor da tradição cultural, aquele que nada sabe e que precisa do professor para absorver, como uma esponja jogada na água, a informação vinda deste profissional.

A avaliação valorizava os aspectos cognitivos, supervalorizando a memória e a capacidade de restituir o que foi assimilado. Os testes assumiam um papel central entre os instrumentos de avaliação, chegando a determinar o comportamento do aluno, sempre preocupado em estudar o que seria avaliado, sem consciência da importância de aprender.

Na década de vinte do século XX, criou-se o Movimento da Educação Nova que mostra bem a conjugação de projectos culturais, científicos e profissionais.

Nesta perspectiva, o movimento foi consequência de uma evolução cultural, mas apesar desse percurso ter sido lento, foi imposta socialmente a ideia de uma escola que se afirma no seio de novas ciências sociais e humanas, contribuindo para uma configuração forte do modelo do professor profissional.

O processo de profissionalização docente não foi pacífico, antes foi um percurso cheio de conflitos de avanços e recuos, tendo em conta que o campo educativo tinha no seu seio inúmeros actores, Estado, Igreja e famílias que percebiam, cada um desses actores, a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses.

Além disso, o movimento associativo docente teve uma história de poucos consensos, com muitas divisões, nomeadamente, norte /sul, progressistas/ conservadores, católicos/laicos, etc. Essas contradições fragilizavam o corpo associativo.

O processo histórico da consolidação da profissão docente continuou, até à actualidade, num constante desenvolvimento, mas também em tensão permanente, levando, umas vezes, a uma profissionalização exacerbada, outras vezes, à desprofissionalização, reivindicando os docentes sempre os seus direitos ao patronato e este procurando manter a sua posição em função dos seus objectivos.

Apesar de a sociedade civil ter estado submetida a grandes pressões demográficas e sociais no século XX, o ensino não sofreu transformações estruturais tão significativas como as outras profissões, nomeadamente, Medicina e Direito.

Para que a profissão docente encontre um verdadeiro caminho é preciso romper com a lógica estatal da educação e com uma imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado nas áreas do ensino não se encontra esgotado, porém precisa ser revisto em alguns domínios, nomeadamente a avaliação de desempenho, sendo necessário legitimar novas instâncias e grupos de referência. Impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direcção do trabalho escolar e a sua subordinação às autoridades e poder político.

Um tal questionamento apresenta-se como impositivo, sobretudo no quadro de uma educação de massas prevalecente na era actual, onde a relação entre a educação e o Estado moderno não tem sido consistentemente benigna.

Os historiadores educacionais, como Hamilton e Goodson, cit. por Hargreaves (s/data, p.31), notaram que “os sistemas modernos emergiram como uma espécie de sistemas fabris de educação de massa, concebidos para satisfazer as necessidades da indústria pesada e de manufacturação”. Realça o mesmo autor que “processaram alunos em série, segregaram-nos em coortes por idades (a que chamaram turmas ou níveis de aptidão) e ensinaram-lhes um curso ou currículo estandardizado, por intermédio de métodos centrados no professor”.

Esse sistema escolar de massas veio criar uma sociedade cada vez mais massificada e uma classe trabalhadora numerosa, o que veio permitir uma educação secundária selectiva e elitista.

Neste sentido, em termos organizacionais, as políticas e a economia da modernidade tiveram impactos significativos sobre a vida institucional em alguns sectores da sociedade. O que contribuiu para que as mudanças sociais, económicas e culturais tivessem cada vez mais expressão na sociedade. Contudo a organização educativa não conseguiu ficar em pé de igualdade com as

mudanças que vinham sendo operadas, nem as reformas de ensino levadas a cabo por alguns países conseguiram espelhar mudanças nos sistemas educativos.

Nos últimos quarenta anos, com a expansão da igualdade de oportunidades, o ensino, sobretudo o secundário, tornou-se mais acessível. A configuração do sistema educativo mudou radicalmente, a passagem de um sistema de ensino de elite, baseado na selecção e competência, para um sistema de ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar um trabalho adequado ao nível do aluno, implicou um exponencial aumento quantitativo de professores, muitas vezes sem vocação para se dedicar ao ensino, ou seja, ensinar hoje é diferente do que era há quatro décadas.

Afirma Esteve (1991, p. 103) que "A evolução do contexto social fez mudar o significado das instituições escolares, com a consequente mudança por parte de alunos, professores e pais que devem mudar as suas expectativas em relação ao sistema de ensino".

Por isso, existe, hoje, algum sentimento de frustração e alguma desmotivação no seio da profissão docente que não encontra a justa contrapartida ao esforço que lhe é exigido para levar o aluno à compreensão dos fenómenos e à apreensão dos conhecimentos científicos susceptíveis de causar o desenvolvimento da sociedade.

De entre muitos problemas resultantes dessas mudanças de expectativas, pode-se destacar a ausência de uma verdadeira cultura democrática na vida e na gestão das escolas e das aulas. A par disso tem-se deparado com uma fragmentação da actividade do professor.

Essas actividades, sobretudo, as burocráticas, a acrescer às mais variadas questões sociais que com elevada frequência e complexidade são levadas pelos alunos às salas de aulas para que os professores as possam resolver, constituem um dos graves problemas no desenvolvimento da qualidade no sistema de ensino e fragilizam o processo de afirmação de autonomia da profissão docente.

Após uma pequena incursão sobre o tema em questão, retratando a realidade portuguesa que consideramos que foi também a realidade cabo-verdiana até a década de 70 do século XX. Com a Independência de Cabo Verde, a profissão docente tomou outro rumo, tendo em conta a nova realidade que se começou a viver neste jovem País.

Na primeira fase da evolução do sistema educativo, ou seja, logo após 1974, muitos professores portugueses e cabo-verdianos que constituíam o corpo docente no país, sobretudo os que tinham

alguns anos de exercício optaram por se transferirem para a antiga Metrópole, Portugal, consequentemente deixando um vazio quase impossível colmatação no sistema de ensino, em (re)instalação.

Nesse reportado período, em termos de formação, encontravam-se em funcionamento apenas a formação de professores de ensino básico. Estas escolas formavam professores de posto escolar, de magistério primário e a partir de 1979, a formação para os professores para o ensino do ciclo preparatório e professores de ensino secundário.

A taxa de escolarização no EBE era superior a 80%, mas o insucesso mantinha-se elevado, apresentando em 1979/80 valores mais altos, com disparidades regionais evidentes. No Ensino Básico Complementar, a taxa média de escolarização era de 12.8% e as taxas de reprovação eram de 50%, ambas com grandes variações concelhias (Afonso, 2002).

No ano lectivo 1979/1980, o corpo docente era constituído por 1225 professores; desse contingente 9, 8 % possuía o curso de Magistério Primário; 80%, sem qualquer habilitação pedagógica, tinha apenas a 6ª classe do ensino básico e 10% eram Monitores (professores com a 4ª classe e dois meses de preparação para leccionação) e, dos restantes, apenas 5% eram formados no EBC.

Como se pode deduzir o número de formadores não era tanto que pudesse cobrir as necessidades, a procura era superior a oferta. Isso levou a que o Ministério da Educação lançasse um concurso documental anualmente, facultando a todos os que tinham uma habilitação literária de pelo menos o 2º ano do EBC passassem a ser professores. Esta outra situação veio, por seu turno, contribuir para que o sistema educativo tenha passado a contar com homens e mulheres para ensinarem, mas que não tinham, minimamente, formação técnico-profissional para exercerem a profissão docente. Na verdade, o Governo queria continuar a democratizar o ensino, ou seja a aumentar o número de efectivos, mas o país não tinha condições para que esta democratização fosse feita em situação considerada de normalidade e muito menos de optimização das capacidades em recursos humanos a nível educacional para fazer face às exigências do desenvolvimento. A situação de ensino era precária, a maioria de professores não tinha qualificação, as infra-estruturas insuficientes e inadequadas, materiais didácticos insuficientes e falta de pessoas com formação específicas nas áreas de gestão e administração escolar.

Afirma Livramento (2007, p. 369), ter constatado, quando assumiu a pasta da Educação, (1993) “...no estatuto de professores 79,5% sem formação e um número enorme de eventuais largados à

sua sorte, sem salários nas férias escolares”. Porque a progressiva profissionalização dos professores só veio acontecer a partir da implementação da reforma do ensino.

Por sua vez, Afonso (2002, p.129) realça, quanto às infra-estruturas, que no EBE “... há uma grande carência a este nível, o que se reflecte na sobreocupação, com 3 turmas por salas e redução da respectiva carga horária diária para 2h e 30 minutos, com reflexo negativos na aprendizagem”.

Ao que acresce que os professores do Ensino Básico Elementar (EBE) e os do Ensino Básico Complementar (EBC) também não eram qualificados, poucos eram do quadro, sendo que quase todos tinham uma nomeação eventual, anual, cujo contrato podia a todo momento ser dado por findo, por rescisão unilateral da Administração. Portanto a nomeação era precária. Havia apenas 15 estabelecimentos de ensino, com uma reduzida cobertura do território, limitando a possibilidade de muitos alunos o frequentarem. A taxa de analfabetismo atingia cerca de 60% da população adulta (Afonso, 2002).

No Ensino Secundário a situação era ainda mais limitativa: em todo o país contava-se apenas com dois liceus, sendo um na Praia, outro em Mindelo, uma secção no Sal e uma Escola Comercial e Industrial no Mindelo (1980).

Quase todos os professores em todos os níveis de ensino atrás referidos, tinham uma nomeação precária e, por causa disso recebiam nove meses de salário. Nos restantes três meses do ano, conquanto coincidentes com as férias escolares, considerados lectivos para efeitos organizacionais em cada estabelecimento de ensino, tais professores não percebiam qualquer remuneração.

Do que trazia como consequência imediata para a maioria desses docentes de nomeação precária, ter que procurar outras alternativas de sobrevivência, abandonando o sistema educativo tão logo tivessem encontrado um outro emprego que lhes apresentasse mais garantias de continuidade de vinculação contratual. Esta situação contribuiu para que houvesse uma grande flutuação de contingentação no seio da classe docente, agravada pelo facto de serem aqueles que davam alguma continuidade e permanência na função, apenas os que, por uma razão ou outra, não conseguissem lograr um outro emprego, fora do sistema educativo.

Dá-se, para além disso, a circunstância de os professores do Ensino Básico Complementar, designado de ciclo preparatório, serem então recrutados, sobretudo no seio dos jovens que terminavam o ensino secundário e que estavam à espera de uma bolsa de estudo, pelo que tão logo

acabassem por conseguir uma vaga para irem fazer um curso superior no exterior, de pronto, deixavam de exercer esta função.

Tudo isso porque na conjuntura sócio-profissional e laboral desse período de estruturação e consolidação do País, o exercício da docência, apesar de exigir a aplicação de conhecimentos técnicos, didáticos e pedagógicos aprofundados, com a inerente demanda de um permanente aperfeiçoamento intelectual de tais conhecimentos, dedicação e esforço físico, era o único emprego que se podia encontrar com mais facilidade.

A par disso, a profissão docente é aquela que entre nós, estranhamente, está incutida na mente de todos, como sendo uma função que pode ser exercida por qualquer cidadão que se considere um letrado ou um entendido nas matérias constantes dos programas de ensino, enquanto que para se ser médico, juiz, as cautelas de exigência comunitária sempre foram tidas mais exigentes para os respectivos acessos, demandando uma formação específica, mas para ser professor qualquer pessoa pode exercer essa função.

Essa inadequada percepção sobre os atributos para o exercício da profissão docente, seguramente que terá contribuído um pouco para um *laissez faire* da governação do País, descurando-se por mais tempo que as fraquezas institucionais o consentiam a própria criação de condições de trabalho para o exercício da função docente, em termos de infra-estruturas, formação, materiais escolares e laboratoriais.

A sociedade cabo-verdiana foi evoluindo e o sistemas de ensino também, sendo que a década de 80 constituiu um marco importante para o desenvolvimento da profissão docente. É desse período a aprovação do primeiro Estatuto de Carreira Docente e a instituição da Reforma Educativa que trouxeram, quer enquanto instrumentos normativos, quer de gestão, mudanças fundamentais em termos de formação, carreira e estabilidade profissional do sistema educativo.

Actualmente, reportando-nos ao ano lectivo 2009/2010, constatamos que se regista uma grande melhoria em termos de apetrechamento do corpo docente e dos condicionalismos e pré-requisitos para o correspondente acesso na carreira, nomeadamente no que se refere ao quadro de professores do Ensino Básico Integrado, onde se encontram formados cerca de 95% quadros.

De registar que tem sido preocupação constante dos sucessivos Governos, desde a proclamação da Independência Nacional, em criar melhores condições aos professores, sendo porém de se enfatizar

em razão dos resultados alcançados, a eficiência decorrente da acção desenvolvida nestas duas últimas décadas.

Não é, outrossim, despiciendo anotar o relevante papel reivindicativo dos Sindicatos dos Professores na consecução de condições laborais mais satisfatórias nesse considerado período de tempo, pela sua incessante luta no sentido de se melhorar cada vez mais as condições de trabalho, que perpassa, em primeiro plano, pelo aumento de salário, adequado enquadramento jurídico dos docentes, nomeadamente, pondo termo ao vínculo precário que, de certa forma, ainda grassa nesta categoria profissional e pela efectiva implementação de um regime de desenvolvimento na carreira que assegure o direito a justos e atempados acessos aos graus superiores em cada categoria docente.

Pode-se considerar, em síntese, que a profissão de professor, no período que vai da proclamação da Independência Nacional a meados da década de oitenta, era uma profissão que era procurada como uma necessidade de sobrevivência ocupacional e económica dos quadros, pois escasseavam alternativas e constituía, inclusive, um trampolim para outros voos, mas que dos alvares da década de noventa, à hora presente, a função docente é procurada como uma profissão paralela a outras, sendo, para muitos, a primeira opção e exercida, de pleno, por vocação.

3. Definições e concepções da Avaliação

A noção de avaliação é bastante ampla e muito diversificada, a avaliação é definida consoante vários parâmetros: em relação às teorias e modelos vigentes, de acordo com os autores e em função dos paradigmas que se vive naquele momento.

A avaliação tem sido definida como um campo de conhecimento, como processo de tomada de decisão, formulação de um juízo de valor, implicando a atribuição de um significado entre o referido (produto) e o referente, (critério) a avaliação versus estimativa, apreciação, opinião e ainda avaliação como medição e ou classificação.

Perante essas várias concepções inerentes ao conceito de avaliação, torna-se difícil apresentar uma definição consensual que possa ser considerada a melhor e aceite por todos os que lidam com essa temática. Porque se elegermos uma definição corremos o risco da nossa escolha ser objecto de crítica porque não é suficientemente abrangente em função do que se pretende apresentar num determinado momento e contexto.

Assim, poderemos identificar e apresentar algumas definições sobre a avaliação, que ao longo da nossa análise da literatura conseguimos detectar.

As propostas dos autores que vamos abordar não obedece a nenhum critério prévio, são feitas aleatoriamente e sem a pretensão de querer dizer que a primeira definição é a mais importante de que as outras:

Segundo Stufflebeam e Skinfeld, (1999 p. 183) "A avaliação é um processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto, com o fim de servir de guia para tomada de decisões, solucionar problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados".

Para Stake (2006, p. 38) "A avaliação não é um processo de tomada de decisões que possa ser racionalizada mediante a aplicação de melhorias tecnológicas. É uma actividade humana, uma interacção social que requer juízo político e moral".

Cardinet defende (1988) que "a avaliação é um processo, e não simplesmente um produto que consiste em confrontar um referente com um referencial".

Segundo De Ketele, cit. por Alves e Machado (2010 p.13), actualmente coexistem duas correntes que devem ser consideradas: "a avaliação é um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo e a outra pressupõe que, se o processo avaliativo compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente".

Todos esses autores apresentam uma definição da avaliação que no essencial referem que a avaliação é um processo, serve para produzir um juízo de valor e permite uma tomada de decisão pertinente. A avaliação é caracterizada por esses elementos, que numa forma geral é fundamental para conceptualizar uma avaliação que sem estes ingredientes, ela não cumpre o seu desiderato, não se torna um desafio que promove a melhoria e o desenvolvimento permanente de qualquer actividade humana.

Sendo a avaliação uma "parte inevitável de todo o empreendimento humano" (Rodrigues, 1999 p.18), ela é também "uma das actividades fundamentais de todos os serviços profissionais" (Stufflebeam & Skinfeld 1989, p.18).

Ainda, a avaliação é uma ferramenta de gestão que tem no seu interior muito poder, porque permite que se obtenha informações importantes que facilitam a melhoria e desenvolvimento das práticas, a planificação das estratégias, e fornece sustentabilidade à tomada de decisões em todos os domínios.

Apesar de avaliação ser inerente a toda a actividade humana, e é convicção de todos que ela é um elemento fundamental, para análise, estudos e emissão de juízo de valores, ela nunca foi uma questão pacífica, pois “inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (Perrenoud, 1999, p.9), implicando um conjunto de emoções, para além de fundamentos objectivos e subjectivos que podem estar subjacentes.

Guba e Lincoln consideram em termos de métodos que podem ser utilizados e com o envolvimento dos intervenientes, a avaliação é um processo de construção e reconstrução que envolve um número interactivo de influências e que por isso é uma construção “mental “cuja correspondência com alguma “realidade” não é e não pode ser um fim.

De acordo com alguns outros autores, (Scriven, 1994, Stake, 2006), a avaliação é uma disciplina relativamente recente que tem domínios práticos a saber: avaliação de Programas, avaliação de Pessoal, avaliação de Desempenho, avaliação de Produtos e avaliação de Políticas. Para além desses domínios Scriven considera, noutro plano, a meta -avaliação e a avaliação Interdisciplinar, assim como a avaliação do Currículo ou a Ética Médica e a avaliação dos professores encontra-se integrada na avaliação de Pessoal.

Actualmente a avaliação é questionada se é uma ciência, uma disciplina e ou uma transdisciplina, ou um campo de práticas.

A avaliação como uma disciplina recente precisa de conquistar credibilidade de modo a desenvolver conceitos e linguagem comuns como todos os mecanismos e os procedimentos de um campo científico. Mas não tem sido fáceis os caminhos percorridos para que ela possa ser considerada uma disciplina científica, porque a avaliação implica atribuição de juízos de valor ou mérito a um dado objecto.

Na verdade, considera-se que a ciência não pode admitir quaisquer juízos de valor, daí uma parte da comunidade científica defende que não pode existir uma ciência da avaliação. No entanto, há alguns investigadores e avaliadores de diferentes inspirações filosóficas como Guba e Lincoln (1989, 1994), que refutam essa posição.

Há quem defenda que a avaliação é livre de valores, justificando que a tarefa da avaliação é de descrever o mundo tal como ele é e não como devia ou podia ser. Isso à primeira vista pode ser razoável, porém bem reflectido tira a essência da avaliação que é deduzir as conclusões avaliativas.

A avaliação é também considerada como não mono-referencial mas sim plurirreferencial, como um campo de estudo e como actividade profissional.

Na verdade, o campo da avaliação é bastante complexo e segundo afirma Sobrinho (2002 p.15) “polissémico e plurirreferencial” os processos de avaliação exigem, para o seu entendimento, análises sócio-históricas na perspectiva de construção de sentidos sociais.

Defende, ainda o mesmo autor que “fazendo parte do mundo social, em diversas formas de manifestação teóricas e práticas, a avaliação faz sempre intervir a noção de valor” (idem, p.16).

Isso significa que a discussão da avaliação envolve o campo da ética e dos valores socialmente construídos durante séculos, baseando-se nesses valores podem-se inferir que as modificações desses valores exigem uma mudança de padrões científicos que culminam com as mudanças culturais.

No entanto, a produção científica em qualquer domínio, carece de uma forma de avaliação, que pode ser através de uma apreciação, de investigação ou de uma outra abordagem.

Para que os propósitos de uma avaliação possam ser alcançados utilizam-se, em geral, avaliações sistemáticas ou formais quase sempre enquadradas por um modelo teórico, mas também se utilizam avaliações informais e combinações de abordagens e de relações mais ou menos formais.

Apesar da sua importância em domínios vários, Méndez (2002, p.56) afirma que a avaliação, muitas vezes, é tratada “com demasiada ligeireza, porque se parte da premissa inquestionada de que “é preciso avaliar” antes de averiguar ou de interrogar o sentido e o significado do acto de avaliar, muitos consideram que a grande dificuldade quando se trata da avaliação é o seu entendimento sobre ela, qual a sua verdadeira acepção.

Pode ainda ser considerado um processo complexo, mas fundamental para a credibilidade de qualquer projecto ou programa, defende Correia (2006).

Para alguns investigadores, avaliar pode significar medir, acreditar, quantificar e classificar e para outros, avaliar pode ser significar, aprender, melhorar, dialogar, entender.

Nesta perspectiva, Stufflebeam e Skinfeld (1989, p.19) dizem que “uma definição importante que se vem dando desde há muito tempo, afirma que a avaliação supõe comparar objectivos, e resultados, enquanto outros exigem uma conceptualização mais ampla, apelando a um estudo combinado de trabalho em si e de valores”.

Segundo Hadji (1994, p. 27) “avaliar pode significar, entre muitas coisas, verificar, julgar, estimar, situar representar, determinar, dar conselho”, por outro lado, Méndez (2002, p.70) afirma que existe “uma tendência tradicional para avaliar sempre com intenção de corrigir, penalizar, sancionar, classificar” esta foi a forma que prevaleceu por muito tempo, tendo por base a medida e a classificação.

Também Hadji (1995, pp. 28-29), considera que avaliar “é um acto de julgamento”, que tem por base um determinado modelo (referente), com um objectivo de “preparar e esclarecer uma decisão, com vista a uma melhor adaptação das acções subsequentes”.

Por outro lado, Scriven (1967), cit. por Stufflebeam (1978, p. 104), defende que a avaliação é uma “actividade metodológica que consiste simplesmente na recolha de dados, das ponderações comparativas ou numéricas, e na justificação dos instrumentos e de recolha de dados das ponderações e da selecção dos critérios”. Enquanto Ribeiro (1997, p.75) entende que ela deve ser “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”.

Dado que reinam indefinições em torno da avaliação, começando pela sua noção, passando pelas suas diversas operações, constata-se que existem vários sentidos desde avaliação como um acto de controlo social de verificação de comparação de indicadores, de medida de nível até de sanção, permitindo-nos avançar na nossa indagação, na busca de um ponto de equilíbrio que possa merecer algum consenso.

O conceito da avaliação é feita em função do que se pretende avaliar, então o que se entende por avaliar? Este vocábulo tem a sua origem na língua latina, avaliar (a+valere) e o seu primeiro sentido foi a atribuição de valor e mérito, ou seja formulação de um juízo de valor como forma de determinar a sua qualidade.

Avaliar também pode ser, determinar a valia ou o valor de, apreciar algo, reconhecer a grandeza, força ou intensidade de, orçar, computar e julgar.

A avaliação é um conceito polissémico e ambíguo que pode ser compreendida de muitas formas e em várias perspectivas - como um juízo da qualidade, uma forma sistemática de analisar algo, um acto diário que se leva a cabo e que se pretende tomar uma decisão.

De tudo que foi dito, pode-se considerar que avaliar no seu sentido lato, é um processo de recolha de informação que é realizado a partir de um método próprio e com um determinado objectivo. Ainda se pode dizer que é um processo complexo construído para obtenção de dados e para atingir os objectivos que se pretende atingir.

4. Finalidades, objectivos e funções da avaliação do pessoal docente

Estamos em período de mudanças, onde as Organizações Internacionais no sector da Educação, dentre outras, a Conferência Internacional da Educação, recomendam maior participação dos professores no processo de transformação da educação, e a profissionalização como estratégias de melhoria do estatuto e das condições de trabalho.

Consideram os investigadores, na decorrência de tais recomendações que, para que a qualidade e a motivação dos professores possam constituir uma prioridade em todos os países, haverá que se promover também um sistema de avaliação de desempenho dos professores que permita diagnosticar e remediar as dificuldades que forem encontradas no percurso do desenvolvimento profissional.

Estudiosos como Day (1993), sublinham que a conceptualização da avaliação docente deve ser enquadrada no domínio científico, sobretudo que se deve ter em consideração uma concepção da tarefa de ensinar e um processo que permita avaliar a competência, o desempenho e a eficácia dos professores.

Segundo (Joint Committe on Standards for Educational Evaluation 1988, p.23), a avaliação de desempenho dos professores é definida como “avaliação sistemática de desempenho e ou das qualificações relacionadas com a precisa função do professor e missão da área escolar” Esta forma de avaliação tem sido também recomendada por alguns investigadores porque permite colher informações permanentes sobre as actividades realizadas no decorrer das funções desempenhadas pelos docentes (Alves, 2004).

Nevo (1995, p. 135) considera a avaliação dos professores como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamentos e os resultados do seu ensino”.

Por seu turno, afirma Veloz (2000) que tem sido difícil na literatura lida encontrar uma definição “clara e específica” sobre o conceito de avaliação de desempenho docente.

Acrescenta, no entanto, que a avaliação de desempenho dos professores é entendida como um processo em que sistematicamente se procuram obter informações válidas e fiáveis de domínio pedagógico, emocional e de relações interpessoais, capazes de provocar mudanças nos alunos e nos outros membros da comunidade educativa.

Avaliar os docentes não é procurar aspectos negativos, nomeadamente as suas limitações, para os culpabilizar, mas sim, avaliar os docentes é promover um clima de reflexão partilhada para possibilitar um desenvolvimento profissional e criar uma cultura inovadora nas escolas.

O acto de avaliar não é fácil e torna-se mais difícil quando se trata de avaliar o desempenho dos professores, dada a sua complexidade e abrangência.

Face às referências vindas desse contexto é de anotar se estaremos em condições de responder o que se entende por avaliar? Antes de mais é justo questionar, avaliar o quê?

No que se refere à avaliação dos professores é necessário que se tenha em mente que o seu objecto não é fácil de estabelecer e nem é simples de definir, porque esse objecto é o próprio professor, que é uma pessoa e também um profissional, no qual se exige um perfil específico, tendo em conta a complexidade das suas funções. Daí é fundamental que se saiba que o que se pretende avaliar no contexto desse desempenho é a um ser humano.

Conforme afirma Hadji (1995, p. 33), “este objecto é um sujeito”, tratando-se de avaliar um ser humano deve-se ter em vista que existe nesse acto de avaliar, o avaliado que observa como ele é avaliado e o que se pretende avaliar e o avaliador que procura avaliar o professor pela sua acção. Nesta perspectiva, Pacheco e Flores (1999, p.172), defendem que:

“O professor não pode ser avaliado apenas por aquilo que faz e que fica registado administrativamente, devendo fazer parte do seu objecto de avaliação quer a sua performance perante os alunos, quer a colaboração com os seus pares, quer ainda o seu desenvolvimento no projecto educativo e nos projectos curriculares”.

Essa afirmação nos remete para uma determinada concepção de professor e de ensino, ou seja o que significa ensinar ou o que é que, efectivamente, um professor faz ou deve fazer para se poder determinar uma concepção de avaliação.

Por isso, diferentes perspectivas de avaliação vêm conduzindo a diferentes objectos, nomeadamente se a avaliação for focada em direcção à competência, o objecto da avaliação será orientado para o professor, sobretudo se a competência for entendida como “qualquer conhecimento específico, aptidão, ou posição de valor profissional, cuja posse se crê relevante para uma prática de ensino com sucesso” (Simões, 2000, p. 13).

De acordo com este investigador, se for entendido em função de desempenho, o objecto é direccionado para o ensino porque o desempenho é considerado como “o seu comportamento no trabalho refere-se mais ao que o professor faz do que ao que pode fazer, isto é, ao quão competente é” (Simões, 2000, p. 14), e se for compreendido no quadro da eficácia, conforme defende Simões (2000, p. 14), “o efeito que o desempenho do professor tem nos alunos (...) depende não só da competência e de desempenho, mas também das respostas dos alunos”, sendo que, desta forma, o objecto assenta nos resultados dos alunos.

Em face dessas concepções teremos que convir que determinação seja do objecto, seja do próprio conteúdo da avaliação docente continuam a ser uma questão bastante complexa, pois não é fácil reunir consensos quando se está perante uma diversidade de matérias que mobilizam valores educacionais, morais, cívicos, políticos, religiosos e outros.

Procurando enfatizar as três perspectivas, acima referenciadas, em relação à competência pode ser considerada a qualidade do professor, o desempenho a qualidade do ensino e a eficácia, a qualidade do professor, interfere nos resultados dos alunos, estes são resultantes da competência e desempenho do professor.

A avaliação dos professores está intimamente ligada à essência da sua função. Hadji (1995, pp. 32-33) entende que deve se exigir do professor as competências necessárias para poder conduzir os alunos a adquirirem modelos de comportamento quer no saber fazer, saber ser e estar. Isso pressupõe, na inversa, que o professor deverá saber criar e reunir condições para que haja uma boa aprendizagem.

Após termos deixado algumas ideias sobre avaliar o quê? Devemos também para completar o nosso raciocínio dizer algo sobre avaliar para quê? Ou seja, qual é a razão de ser da avaliação? Que objectivos e funções devem ser preconizados para que a avaliação cumpra o seu papel?

Existem dois factores que podem ser tomados em conta e que podem permitir-nos uma resposta possível a essas interrogações.

De acordo com Simões (2000, p. 25), “Há diversidade de destinatários interessados na avaliação dos professores (Professores, gestores, pais, legisladores, público em geral e universidades) que necessitam de diferente níveis de informações”.

Tendo em conta a necessidade de avaliar os professores, Hadji (1994, pp.30-31), refere três utilidades de carácter social no quadro da avaliação da qualidade docente: gestão administrativa das carreiras (lugar, progressão na carreira, salário), contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (ajuda individual, formação) e aperfeiçoamento do conjunto do sistema por uma melhor utilização dos recursos humanos.

Em função de cada um dessas situações, ou seja de cada tipo de informação existe um destinatário diferente, como por exemplo a administração que permite a avaliação ser normativa, aos próprios professores, quando pretendem fazer formação, neste caso a avaliação tem um carácter formativo e ainda quando se trata do sistema, que se refere aos dados relativos à eficácia social e aí estamos perante uma avaliação institucional/ social.

Para Caetano (2008), a avaliação de desempenho docente apenas tem sentido de existir quando ela for considerada como um instrumento de gestão. Por isso, deve estar associada ao contexto em que se aplica e aos propósitos que se pretendem concretizar.

Quanto aos propósitos da avaliação pode-se questionar avalia-se para julgar ou para melhorar? Avalia-se para conhecer ou para tomar decisões? (Simões, 2000).

Essas duas questões muitas vezes provocam alguma confusão porque não existe uma distinção sobre elas. Scriven (2000) entende que o fim da avaliação é “julgar o mérito ou o valor da uma coisa, enquanto que a melhoria do objecto avaliado é uma das possíveis funções da avaliação”. Convém no quadro da avaliação de desempenho de professores debruçarmo-nos sobre as diferenças que existem entre fins, finalidades, objectivos e ainda funções da avaliação porque qualquer actividade a ser feita deve-se saber para que serve esse trabalho.

No concernente à avaliação de desempenho docente é importante entender avaliar para quê? Com que finalidade, objectivo ou para que fim se faz a avaliação?

Esses três termos muitas vezes são utilizados aleatoriamente, porém não podem ser usados como sinónimos, mas sim cada uma dessas palavras têm um significado próprio e deve ser utilizada conforme o seu sentido. A distinção desses termos que se pretende fazer é pertinente, neste espaço, para que melhor se consiga compreender o próprio sentido da avaliação que ora se equaciona.

A finalidade diz respeito ao longo prazo, os objectivos a aspectos a serem cumpridos num curto prazo de tempo e o fim define as intenções que se pretende levar acabo, a um grupo específico de pessoas.

Considera Hadji (1994) que mediante uma intenção social será determinado os fins, tendo em conta esse pressuposto, o autor afirma que “o fim traduz uma orientação dominante quanto ao objecto a que a avaliação se refere”.

No concernente à distinção entre os objectivos e as funções da avaliação, Scriven (1967) considera que o objectivo da avaliação é julgar o mérito e o valor, enquanto Pacheco e Flores (1999, p.174) afirmam que “a natureza da avaliação está intimamente ligada aos seus propósitos e que é possível encontrar algumas linhas orientadoras mesmo que sabendo da existência de um conjunto de perspectivas sobre a avaliação”.

Afirmam Skinkield e Stufflebeam (1995, p.175) que os objectivos da avaliação são entendidos sobretudo com o sentido de “melhorar a qualidade do ensino, ajudar os professores em áreas prioritárias, proteger os professores competentes e eliminar os incompetentes”.

A avaliação também permite o controlo de rendimento dos docentes, controlo da certificação e legitimação do sistema de controlo organizacional.

A conclusão a extrair daquilo que esses autores opinaram a respeito é que a avaliação do professor responde a uma dupla finalidade: de progressão e certificação em função do contexto de trabalho e de melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal.

A avaliação docente tem várias funções: pedagógica, social, controlo, crítica, diagnóstica, formativa e sumativa e pode ser pontual, continuo, de carácter global ou específico e em função dos objectivos preconizados.

Para Hadji (1994, p.61), a função é “o papel característico do elemento ou objecto no conjunto em que está integrado”

Para cada investigador há um modo próprio de estabelecer quais são as funções que devem ser incluídas no desempenho do professor, pelo que se pode considerar que não há um critério único, antes, havendo modos diversos de determinar funções.

Quando se realiza uma avaliação, com objectivo de fornecer suportes às decisões que se pretende tomar, relativas ao ingresso e a permanência na profissão docente, em regra eram as avaliações de natureza sumativa que se utilizavam, de acordo com a seriação que se fazia, porém, agora que a avaliação é entendida numa perspectiva mais abrangente, isto é, a avaliação é feita de maneira formativa, virado para o desenvolvimento dos professores e das escolas, consequentemente para a melhoria da qualidade da educação e do ensino.

Na verdade, alguns investigadores, nomeadamente Scrven (1967), defende que a avaliação possui duas funções: a função formativa que promove a melhoria e desenvolvimento do avaliado e a avaliação sumativa que serve para a classificação, selecção ou certificação.

Por sua vez, Hadji (1994, p.63) considera que as funções da avaliação são: diagnóstica, prognóstica ou preditiva. Esta função deve ser entendida como uma forma de explorar ou identificar algumas características centrado no avaliado com vista a tomada de decisões sobre a sua formação e sobretudo para conhecer os pré-requisitos existentes.

A função formativa que tem como objectivo regular e facilitar o ensino, por isso deve ser incorporado no acto de ensino. Deve estar centrada no processo e nas actividades para acompanhar a evolução do processo ensino aprendizagem, através do diálogo e do feedback.

Mais recentemente, Hadji (2001, p.19), em relação à avaliação formativa, sustenta que “sua função principal é contribuir para uma boa regulação da actividade de ensino.

Trata-se, portanto, de levantar informações úteis sobre a regulação do processo de ensino - aprendizagem, todavia o mesmo autor defende que uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativo.

Nesta medida, observa -se que na prática essas funções relacionam-se pacificamente, ou seja, essas lógicas convivem entre si.

A função sumativa que o mesmo autor defende como uma função que determina o momento de balanço e tem em vista a classificação e ou a certificação. Porque permite certificar as pessoas esta função é de pendor social.

Figari (1996, pp. 165-167) acrescenta mais uma função: a crítica de natureza analítica que serve para interpretar factos e tem o propósito de clarificar os resultados.

Pacheco (1995, pp. 21-24) enumera quatro funções no âmbito da avaliação sumativa: pedagógica, social, controlo e crítica.

A primeira função deve ser entendida como “barómetro do sistema educativo”. Mas ele refuta que a qualidade do sistema possa ser medida só em função do sucesso ou de insucesso educativo.

A função social é marcadamente para certificar a competência dos alunos e por conseguinte o reconhecimento de desempenho da escola. A função de controlo está intimamente ligada com o uso da autoridade.

A última, a função crítica, consiste “ na interpretação, na proposta de melhorias, na análise do sistema educativo, tendo com função última de um instrumento de auto-controlo.

Assim, podemos depreender que a avaliação sumativa apoia-se quer na lógica quer na concepção classificatória de avaliação, na função de verificação de conhecimento.

É de realçar que a avaliação de desempenho docente, actualmente é vista pelos professores como propósitos mais sumativos e de cariz criterial, mas tendo sempre presente a dimensão normativa, dado a importância que a avaliação desempenha na progressão da carreira.

Do que foi dito e para complementar as diversas questões que estão ligadas à avaliação de desempenho dos professores, ainda podemos questionar, avaliar como?

O avaliar como, implica que se tenha em conta qual o modo em que se processa a avaliação de desempenho dos professores, como ela deve ser iniciada e concluída.

Para Stufflebeam e Skinfield, (1989, p.25), a “avaliação pode ser informal, quando baseada em juízos rápidos e intuitivos ou sistemática, se implica uma rigorosa recolha de dados para posterior análise”. Por seu lado, Hadji (1994, p.28) defende que é preciso ter em conta ao longo do processo de avaliação algumas questões, como “verificar” a presença de algo que se espera encontrar, (saber conhecimento, competência, etc), “situar”o que se avalia (pessoa, escola, projecto) com base em

normas ou critérios previamente definidos e “julgá-lo” ou seja, atribuir um determinado valor ao que se analisou.

Segundo este autor, a avaliação deve ter um conjunto de atributos, nomeadamente a credibilidade, ter critérios, pautar-se pela legalidade, objectividade e exequibilidade, viável, deve ser pertinente, rigorosa, útil, realista, prudente e moderada e deve ter um conjunto de dispositivos que permitam recolher todas as informações necessárias para que o seu tratamento possibilite resultados de acordo com os objectivos e os fins preconizados.

Outra componente que faz parte integrante da avaliação de desempenho, indica-nos Hadji, é a técnica que se deve usar no processo. Este elemento é fundamental quando se realiza uma avaliação.

Ela influencia todo o processo se for mal utilizada e quando é usada através de uma única fonte. Com efeito cabe salientar que a melhor, em ordem a se conseguir uma adequada avaliação de desempenho, é recorrer a diversas fontes de dados, a fim de permitir a diminuição de subjectividade da avaliação.

Simões (2000, p.25), considera que “Deve ser utilizado o maior número possível de fontes de dados” e que não é aceitável o uso de uma única fonte se tivermos em conta a complexidade da actividade docente.

Essas duas ideias remetem-nos para duas constatações: a primeira é de que, as diversas fontes disponíveis não obrigam que todas elas sejam utilizadas. A segunda é de que, uma mesma fonte de dados não serve para todos os professores.

A multiplicidade de fontes de recolha de dados e instrumentos de registo assume especial importância, uma vez que o processo de avaliação de desempenho docente implica a análise de todos os elementos relevantes de natureza informativa.

Por conseguinte, ao proceder a concepção dos instrumentos de avaliação é necessário que se tenham em conta algumas modalidades objectivas, quer no momento do levantamento dos dados quer no tratamento das informações.

Para Hadji (2002, p.62), esses instrumentos devem ser concebidos em função de três aspectos principais: “modalidades de avaliação, natureza e pertinência dos dados a recolher e instrumentos de avaliação”.

O mesmo autor defende que a objectividade da avaliação depende, também dos dispositivos que são utilizados que devem ser precisos, a fim de serem bem interpretados.

Importa ainda que os critérios digam respeito à periodicidade da avaliação, aos intervenientes na recolha de informação e à natureza de informação, que pode ser qualitativa e quantitativa, quanto aos instrumentos deve-se ter em conta a recolha de informações para comunicação e publicitação dos resultados da avaliação.

Alguns estudiosos põem em causa a forma como os instrumentos são concebidos. Nomeadamente, Darling-Hammond (1997, p. 25) refere que os docentes, muitas vezes, são avaliados com um único instrumento e o mesmo serve para justificar a tomada de decisões e que os professores são avaliados apenas na vertente prática de ensino e de desenvolvimento profissional.

No processo de concepção de instrumento de registo, em que a escola é a maior responsável pela sua elaboração, deve ter-se em conta a complexidade da actividade docente e dos intervenientes no processo, conceber instrumentos simples, claros e eficazes, em número adequado às reais necessidades dos avaliadores que são peças importantes do processo de avaliação de desempenho dos professores, bem como uma compreensão adequada por parte dos professores (avaliados).

Por isso, devem ser concebidos baseados em critérios precisos que permitem seleccionar apenas a informação necessária e útil, assegurar a precisão, credibilidade e fiabilidade dos dados, respeitar o princípio da transferência, proceder à triangulação dos dados e manter uma conduta por elevado grau de ética profissional.

Pacheco e Flores (1999, p.178) consideram que a definição de critérios é fundamental porque a “avaliação do professor pressupõe a valorização de dados em função de uma representação tida como real, que os critérios procuram explicar através de indicadores, isto é, elementos que fornecem informação quando ao modo de intervir”.

A concepção dos instrumentos baseados em critérios objectivos torna-se importante, não só a nível de recolha de informações, como também, em torno de metodologias estabelecidas, quando pretende fazer observação de aulas, análise documental, observação da actividade docente fora da sala de aula, análise dos resultados escolares dos alunos, auto-avaliação e avaliação pelos pais.

A possibilidade que é dada às escolas de criarem instrumentos de registos, tendo em vista a sua importância e abrangência, implica que haja uma intervenção partilhada de todos os agentes na

construção dos instrumentos, tais como a lista de verificação (checklists), grelhas de observação, grelha de análise documental, questionários ou inquéritos destinados aos alunos e pais.

Shinkield & Stufflebeam, (1995) referem-se ainda a outros dispositivos, como entrevistas aos professores, observação pelos pares, observações informais, gravações vídeos das aulas e desempenho, nota dos testes, portefólios e auto-avaliação.

Actualmente, a utilização de portefólios tem ganho relevo no processo de avaliação de desempenho pela necessidade de o docente reflectir sobre as suas práticas.

O portefólio é mais do que um dossier, pois ao contrário do dossier, não é caracterizado por uma racionalidade redutora, simplista de cariz tecnicista e instrumental, porém o portefólio implica antes de mais uma filosofia de aprendizagem baseada num processo de investigação – acção – formação o qual por sua vez, envolve o desenvolvimento de um perfil de competências meta -cognitivas e meta -reflexivas que nele se procuram evidenciar. O portefólio serve ainda para analisar as dificuldades, progressos e desenvolvimento encontrados no decorrer do trabalho.

O portefólio é um instrumento de avaliação permanente que permite sistematizar e organizar as informações recolhidas não só para facilitar a avaliação formativa no âmbito do desenvolvimento, mas também para fundamentar a avaliação sumativa, na medida em que permite coligir as evidências mais representativas de desempenho do professor e ainda, facilita a auto-avaliação.

A auto-avaliação é a apreciação que o docente faz do seu próprio desempenho, identificando oportunidades para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para a melhoria dos objectivos traçados.

Daí que a auto-avaliação tenha como objectivo a melhoria do rendimento do docente, o conhecimento dos pontos fortes e dos menos conseguidos e, ao mesmo tempo, contribuir para que o professor participe na avaliação a fim de compreender e aperfeiçoar a sua prática, sobretudo quando se utiliza a avaliação formativa.

Na concepção de auto-avaliação deve-se propor uma reflexão posterior à acção. Este tipo de avaliação desenvolve-se com base no conhecimento adquirido e produz alguma decisão sobre a prática realizada. Os autores denominam-na de *post-hoc*, tendo em conta os pressupostos que o professor precisa de oportunidades de aumentar o seu conhecimento, melhorar a sua prática e crescer profissionalmente.

A auto-avaliação tem como objectivo a melhoria do rendimento do docente, conhecer os pontos fortes e os menos conseguidos e contribuir para que o professor participe na avaliação a fim de compreender e aperfeiçoar a sua prática, sobretudo na avaliação formativa.

Considera Day (2010, p. 150), que a auto-avaliação deve ser encarada numa perspectiva de motivação e desenvolvimento profissional, e não de controlo, a fim de que ela possa constituir uma poderosa ferramenta na melhoria do sistema educativo, através de revisão de incidentes críticos que servem “para facultar a auto-renovação e as metas subjacentes ao desenvolvimento contínuo”.

Para Shinkield &Stufflebeam (1995), a auto-avaliação é um dos modelos com importância relevante no sistema de avaliação dos docentes.

Enfatiza um dever profissional, beneficia os docentes e os alunos, servindo para planificar o trabalho docente com vista à sua melhoria, tendo como base o trabalho já desenvolvido. Deve fundamentar-se em padrões rigorosos de performance do ensino e progresso dos alunos.

Neste sentido, a auto-avaliação visa apoiar a participação do avaliado no processo de avaliação e facilita a comunicação entre o avaliado e os avaliadores.

Conclui-se que a auto-avaliação é construída pelos avaliados, logo, implica um envolvimento numa parte importante da avaliação, e tem como objectivo melhorar as suas práticas, assumir cada vez mais as suas responsabilidades e contribuir para o enriquecimento pessoal e desenvolvimento profissional.

5. Modelos de avaliação/Avaliação de Desempenho dos Professores

5.1. Modelos de avaliação

Existem vários modelos de avaliação e são utilizados em função do enfoque que se pretende dar. Pode estar centrado mais nos resultados escolares dos alunos, centrado no comportamento dos professores ou ainda pode estar centrado na prática reflexiva. Para além disso, há investigadores que propõem outros modelos de avaliação, conforme se pretende avaliar a qualidade dos professores, através de análise da competência dos professores, avaliar a qualidade do ensino sempre que se

analisa o desempenho dos professores ou avaliar a eficácia quando se pretende apreciar os resultados dos alunos.

Na sua essência, contudo, pode-se inferir que todos esses apontados estão centrados no processo ou no produto, segundo afirmam Wise et al (1994).

Day (1992) estabeleceu uma relação entre quatro concepções de ensino e os modelos de avaliação de produto e de processo:

Nos modelos de produto da avaliação de professores, procura-se recolher e analisar informação relativa à competência, ao desempenho e à eficácia dos professores considerados essenciais para que possam eles melhorar, através de processos adequados de formação e de desenvolvimento profissional.

Uma das principais características deste tipo de modelos é a utilização de procedimentos que permitam medir o desempenho dos professores, para que sejam operacionalizadas as acções necessárias para ultrapassar os problemas que eventualmente forem sendo detectadas. Assim, estes modelos tendem a ter uma natureza prescritiva, associada às finalidades previstas no currículo proposto o que permite a estes modelos estarem mais próximos da visão das autoridades educativas.

Os modelos de processo pressupõem que o desenvolvimento profissional tem de estar relacionado com a produção de ideias que surgem ao longo de um processo, sendo o seu principal objectivo melhorar a qualidade do ensino. Assim, os modelos de processo estão mais perto das práticas pedagógicas dos professores e das suas reais necessidades e da sua cultura.

Esses dois modelos correspondem a duas concepções e a duas culturas diferentes de currículo de ensino e de avaliação. Ambas podem coexistir, ser legítimas, necessárias e podem ser complementares, em muitos casos nos sistemas educativos.

Dada a complexidade da avaliação de desempenho dos professores parece razoável que se deva articular as diferentes visões e perspectivas, de modo a que se consiga assegurar uma melhor avaliação, mais flexível que permita uma melhoria no desenvolvimento profissional.

Alguns literatos mencionam, actualmente, outros modelos de avaliação. Segundo Scriven (1981, p. 241) o modelo de avaliação é “uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação correspondendo a diversas tipologias de avaliação”.

Há várias espécies de modelos de avaliação, contudo a classificação que se usa mais é aquela que Shinkfield e Stufflebeam (1995), cit. por Pacheco (1995, p. 83), descrevem como modelo sumativo, formativo e misto.

Todavia, tendo em vista que “a avaliação não é um fim em si” (Perrenoud, 1999, p. 13), pode -se afirmar que a avaliação desempenha um papel formativo porque “avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos, a partir de recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados” (Alonso, 2002, p. 20). Em qualquer modelo de avaliação é necessário ter consciência de que existem duas lógicas de avaliação, uma mais associada ao desenvolvimento profissional que nos remete para uma avaliação de natureza formativa, e uma outra de prestação de contas ou de produto que nos direcciona para avaliação de natureza sumativa.

A avaliação formativa é uma abordagem mais recente que tem como objectivo fundamental permitir a participação dos professores em todos os momentos, permitindo criar uma relação de diálogo entre o avaliador e o avaliado que incentiva os professores a apreciarem o seu próprio desempenho.

A avaliação formativa resulta da teoria cognitivista e desenvolveu-se a partir das investigações na área das ciências cognitivas, e do inerente paradigma qualitativo.

A avaliação formativa tem um carácter regulador, orientador e auto-corrector e proporciona informação sobre a actividade desenvolvida pelo professor.

Deve ser aplicada de forma contínua e sistemática e basear-se na recolha de informação, com recurso a instrumentos adequados ao contexto de avaliação, através de comentários e não de maneira quantificável.

Shinkfield e Stufflebeam (1989, p. 345) denominaram a avaliação formativa de “avaliação do processo”, visto que a sua aplicação ter lugar no decorrer da actividade educativa.

Na mesma linha aponta Hadji (1994, p. 63) acrescentando que pela circunstância de “ser incorporada no próprio acto de ensino”, esse modelo de avaliação tem “antes de tudo, uma finalidade pedagógica”.

Médez (2002), p. 15) considera que “deve entender-se que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir ou qualificar, nem muito menos corrigir”.

A avaliação sumativa é um modelo mais antigo e vem sendo utilizada há já algumas décadas e é baseada no paradigma positivista e na teoria behaviorista. A lógica da avaliação sumativa é que ela está centrada na responsabilização e na prestação de contas e deste modo, a sua abordagem é orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores. Neste sentido, e contrariamente ao modelo da avaliação formativa, ela tem ínsita uma preocupação com os resultados, com os objectivos mensuráveis e quantificáveis.

O seu modelo consiste na formulação de um resumo das informações recolhidas a cerca das competências previamente definidas que se traduz num balanço da actividade realizada pelo avaliado e é apresentada de forma quantitativa, não obstante, pode ser expressa, formalmente, em linguagem qualitativa.

Shinkfield e Stufflebeam (1989, pp. 201-204) consideram que a avaliação sumativa tem que ter, forçosamente, como objectivo primordial a averiguação da adequação do programa às necessidades do ensino. Concomitantemente, a avaliação sumativa pretende “servir para ajudar os administradores a decidir” (idem p.245) e segundo Alves (2002, p.140) tem uma “função de controlo” entendida numa perspectiva de prestação de contas.

A avaliação sumativa tem vários objectivos, nomeadamente “promoção, reconversão, formação, demissão etc”, (Simões, 2000, p. 31).

Pode -se concluir que qualquer modelo de avaliação resulta de uma determinada teoria, essa teoria facilita a compreensão da mesma. Com ela se pode construir conceitos sobre a finalidade da avaliação subjacente na própria teoria.

As instituições educativas têm de ter isso em conta, sabendo que a avaliação formativa tem um papel relevante, no decorrer do processo da avaliação contribuir para melhorar o desempenho, a competência e eficácia na actividade pedagógica e por conseguinte o desenvolvimento profissional do professor.

Os resultados dos dois modelos acabados de referir, quer o formativo, incidindo sobre o processo quer o sumativo, com enfoque sobre o produto, devem ser vistos numa perspectiva mais abrangente e nenhum deles deve ser ignorado.

Donde que nos permite concluir, dizendo da existência nessa decorrência, de mais um modelo misto.

5.2. Modelos de avaliação de desempenho dos professores: Novas tendências

Importa antes de mais observar que a adopção de modelos de avaliação de desempenho dos professores só terá sentido, onde exista uma cultura de avaliação e uma escola, onde se pretende realizar um ensino e uma aprendizagem de qualidade e um sistema de acompanhamento da actividade docente que permita um efectivo desenvolvimento profissional de professores.

Melhorar a qualidade do ensino e a motivação dos professores, os sistemas educativos constitui uma prioridade dos sistemas educativos em todos os países.

Importante será, porém, que em qualquer sistema de ensino se tenha como substrato disso, a promoção de um sistema de avaliação que permita diagnosticar e remediar as dificuldades que vem sendo encontradas pelo docente no decurso do desempenho da sua actividade docente, pois é por esta via que se contribui para o incremento do desenvolvimento profissional dos professores.

Mas, tal não tem que ter um carácter impositivo, unilateral, que dispense a colaboração do avaliado. É que, conforme nos refere Fernandes (2008, p. 22) “a avaliação dos professores só poderá ter um real significado e ter uma utilidade, se os professores estiverem genuinamente interessados em analisar e avaliar o trabalho que fazem”.

E para que esta postura profissional do docente seja absorvida e adquira sustentabilidade torna-se necessário resolver alguns aspectos que condicionam o ambiente organizacional nas escolas.

Será preciso que haja mudanças de normas comportamentais e de valores organizacionais que facilitem a criação e o desenvolvimento de uma cultura de permanente avaliação e em toda a sua dimensão. É indispensável que se tenham presentes os argumentos que sustentam o significado de ensinar o que é que o professor faz, ou deve fazer.

As investigações e reflexões mais clássicas sobre o ensino, a arte e a avaliação, defendidos por Gage (1978) e de Wise, Darling-Hammond (1984) que também são referidas na literatura recente, designadamente as edições de Eisner (2005) e Goodlad (2004) têm vindo a contribuir de forma marcante para caracterizar e definir o que é ensinar.

Segundo estas reflexões, o ensino pode ser considerado em quatro perspectivas distintas: como Trabalho, Ofício, Profissão e como Arte. Neste sentido, apenas vamos apresentar apenas as algumas características de cada uma dessas concepções.

O Ensino como Trabalho assenta numa certa visão racionalista e burocrática da tarefa de ensinar. Esta ideia deixa entender de que as boas práticas podem ser definidas de forma concreta e os professores apenas aplicam as orientações metodológicas previamente elaboradas.

A avaliação, neste contexto, centra-se na inspecção directa do trabalho dos professores, na análise de resultados dos alunos, na monitorização dos planos de aula e de desempenho do professor na sala de aula.

No concernente ao Ensino como Ofício, entende-se que existe um conjunto de regras, procedimentos e técnicas que podem ser aprendidos e desenvolvidos pelos professores. Esta concepção de ensino utiliza e aplica regras prescritas pelas autoridades. Por isso a avaliação dos docentes tem tendência a verificar se os professores possuem as competências exigidas.

No Ensino como Profissão, discorre-se que os professores devem ter um conhecimento teórico sólido, ligado ao saber-fazer que lhes permita ter uma atitude crítica sobre o ensino, o currículo e a aprendizagem, ou então ter uma postura que lhes facilita as suas acções pedagógicas.

Por último, no tocante ao Ensino como Arte, está-se perante uma concepção de natureza não convencional e imprevisível nos seus resultados. As práticas dessa forma de ensino são orientadas por cada educando e não se definem por regras prescritas e estandardizadas. É baseado numa dinâmica da sala de aula, onde é permitida improvisação e criatividade, por parte do docente. Nesta concepção parte-se do princípio que o ensino é realizado na base de uma subjectiva sensibilidade cognitiva, pelo que a avaliação dos professores está centrada nas características ou nas qualidades que eles possuem de atrair a atenção e a motivação dos alunos.

Deste modo, é fácil compreender que o ensino ou o trabalho de ensinar há-de corresponder a diferentes princípios e visões, razão pela qual a avaliação de desempenho do professor, neste conceito, terá de incidir no contexto do processo de ensino da sala de aula e a eficácia depende de um dado sistema de avaliação de professores.

Avaliar é um acto de difícil concretização, tendo em conta a sua especificidade, ou seja, avaliar não é fácil e avaliar o desempenho dos professores é mais difícil pela complexidade da actividade que o professor desempenha e dos modelos que estão subjacentes à avaliação de desempenho do professor ao longo dos tempos.

Ao falarmos dos modelos de avaliação de desempenho, deixámos dito a trás e reiteramos aqui, que devemos ter em vista as diversas teorias e paradigmas que os investigadores e avaliadores têm procurado analisarem ao longo dos tempos.

Veloz (2000) indica quatro modelos de avaliação de desempenho docente: modelo centrado no perfil do professor, modelo centrado nos resultados obtidos, modelo centrado no comportamento do professor na sala de aula e modelo da prática reflexiva.

Sanches (2008, pp. 174-175) identifica cinco modelos de avaliação de desempenho dos professores: modelo centrado na auto-avaliação, casuística, desenvolvimento profissional, incremento salarial, promoção na carreira. Pacheco e Flores (1999, p. 171) reportando-se a todos esses modelos consideram que existem em todos eles, aspectos negativos e positivos realçam a propósito, o modelo de Shinkfield (1995) organizado em quatro princípios: avaliação dos professores deve fazer parte integrante do processo educativo e ser aceite por toda a comunidade educativa, o processo de avaliação deve ser perspectivado em torno da abordagem construtivista se não for no quadro desta teoria, a avaliação deve ter por suporte uma relação de confiança, de respeito e de colaboração entre o avaliador e avaliado e vice-versa e a própria auto-avaliação deve ser parte importante do processo da avaliação.

Assim, quando se procede a uma avaliação de professores deve-se equacionar o objecto que vai ser avaliado e os critérios de qualidade deste processo que foram definidos.

Quando se avalia está-se a desenhar uma imagem da realidade observada, a qual alguns denominam de “referido”, essa imagem comparada com as características dessa realidade observada, denominam de “referente”.

Tem-se, assim, que na avaliação existe, invariavelmente, uma relação entre duas operações, muitas vezes são simultâneas e sobrepostas, incidindo sobre o real e o ideal, o que existe e o que se espera, ou ainda entre um desempenho efectivo e um desempenho desejado. Hadji (1994, p.13) entende ser esse acto como uma “leitura de uma realidade observável (...) por meio de confronto entre duas series de dados que são postas em relação”.

Por seu lado, Lesne (1999, p. 25) entende que avaliar é: “ Pôr em relação de uma forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado, ou apreendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, e modelo do que deve ser o objectivo perseguido”.

O método de referencialização consiste em procurar um conjunto de informações, para construir os referenciais e só depois confrontá-los e aplicá-los. Devem ser adequados, a fim de permitir uma melhoria no processo educativo.

Por outro lado, permitem reflectir, com alguma clareza, quais os pontos fortes e os menos conseguidos com relação às actividades realizadas pelos professores e deste modo encontrar estratégias adequadas para que se possam tomar decisões acertadas, com vista à optimização do desenvolvimento profissional dos docentes.

Por fim, deve-se ter em conta que na escolha do modelo de desempenho docente mais adequado para assegurar um melhor sistema de avaliação de desenvolvimento profissional, ao cabo e ao resto o objectivo primordial de qualquer avaliação, é preciso articular diferentes visões e perspectivas conjugar os diversos factores, nomeadamente o momento, os actores os intervenientes e sobretudo as intenções que estão subjacentes ao processo educativo.

5.3. A Avaliação Docente numa perspectiva de controlo

Durante muito tempo, a visão do Estado, no âmbito educativo, era de carácter centralista, consequentemente o sistema de ensino baseava num modelo centralizado de afunilamento, hierarquizado e de unicidade institucional tanto a nível pedagógico como administrativo e disciplinar e numa perspectiva burocrática.

Neste sentido, a cultura escolar tinha como um dos princípios a uniformidade, a nível das normas, espaços, tempos. Esse princípio não admitia que as escolas adoptassem soluções diferentes para os mesmos problemas por mais básicos que fossem.

Ora, a escola regendo-se como uma organização centralizada e burocrática mostra-se incapaz de se corrigir em função dos seus erros, por ausência de instituição com que se possa comparar e superar a sua capacidade de intervenção. Por tal motivo, a sua principal característica é a rigidez, e isso faz com que não consiga adaptar-se facilmente à mudança, resistindo a toda e qualquer medida reformadora, apenas aceitando as transformações impositivas advenientes da produção de regulamentos administrativos por parte de órgãos dos serviços centrais.

A definição do currículo escolar era determinada de forma uniforme para todo o território nacional e destinada a todos alunos.

A existência deste paradigma normativo-prescritivo na pedagogia centralista e na organização das escolas também perduraram conforme afirma (Formosinho, 1991 p. 9), “os esquemas curriculares, construídos sobre conteúdos programáticos disciplinares tendencialmente estáveis” e continuam em uso “metodologias uniformes na sala de aula, com relevo significativo para a exposição do professor, baseada no texto e na orgânica dos manuais”.

Na mesma linha, Roldão (1999, p. 70), cit. por Formosinho (2010, p. 63), afirma que “no modelo curricular uniforme não há lugar para a diversidade”. Ainda reafirma que o professor é concebido como um servidor público e como agente do Estado que deve cumprir rigorosamente as normas estabelecidas. O “bom professor” é aquele que respeita, cumpre e tem o dever de obediência.

Na concepção burocrática, a carreira docente e o desempenho são factores tidos por relevantes a considerar na classificação docente quando o professor for pontual, assíduo e de no seu registo biográfico se encontrar a notação “nada consta”.

O exercício da docência em contexto burocrático fomenta o controlo pelo controlo, sendo que a hierarquia e autoridade são visíveis em todas as dimensões do sistema educativo.

Neste sentido, a avaliação de desempenho de professores é baseada numa perspectiva de controlo, de resultados e de medição.

Dir-se-ia que no passado nem sempre a melhoria da qualidade do ensino e dos professores esteve como prioridade no tocante à avaliação e nem na primeira linha dos factores críticos a ter em conta para melhorar a educação.

Na verdade, durante muitos anos e um pouco por todos os países, quando se pretendia melhorar a qualidade dos sistemas educativos, o poder político, os técnicos centravam a sua atenção na melhoria dos currículos, nos processos de organização e gestão das escolas ou no desenvolvimento dos novos programas de ensino, conforme afirma Curado (2006).

Ainda hoje existem alguns países, nomeadamente Cabo Verde, que continuam com esta ideia de que mudando os programas ou os currículos se melhora a qualidade da educação.

A avaliação dos professores não era considerada uma prioridade, mas sim era um mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento das normas e procedimentos que algumas vezes não tinha nada a ver com o ensino, a aprendizagem ou com crescimento profissional dos professores.

Ao longo dos anos, sempre que se pretendia que o professor se ingressasse ou tivesse acesso na carreira docente procedia-se de duas formas: a aplicação do conhecido e famoso teste de papel e lápis, e as técnicas de valor acrescentado destinados a avaliar a eficácia dos professores, tendo em conta os resultados dos seus alunos em testes estandardizados Glass (2004) refere a emergência das duas abordagens de avaliação que se baseavam fortemente em resultados de testes.

A sua utilização visava avaliar sobretudo os conhecimentos gerais da pedagogia e de práticas profissionais, conhecimentos básicos em matemática e língua materna (leitura e escrita), conhecimentos dos conteúdos científicos, de uma disciplina ou mais disciplinas que o professor poderá vir a leccionar.

Esta abordagem consiste em controlar o acesso à profissão e tem suscitado intensos debates na comunidade educativa por várias razões: descredibiliza as instituições de formação de professores pela sua certificação que por si só não é considerada válida para um concurso e também pela natureza e qualidade e resultados dos testes que muitas vezes criam alguma desconfiança quando os mesmos são aplicados.

Em relação às técnicas de valor acrescentado, trata-se de uma avaliação centrada na eficácia que tem como objectivo principal medir as diferenças de classificação que os alunos de um determinado professor obtêm em função dos dois testes realizados anualmente.

Esta forma de avaliar também tem sido muito criticada pela comunidade científica porque ainda hoje, através dessas técnicas do valor acrescentado não se conseguiu demonstrar a validade desses testes e há fortes críticas quanto à sua adequação ética, pois não é justo para todos os alunos.

Sobre os testes de papel e lápis avaliam os conhecimentos, contudo a validade é questionada porque não se sabe até que ponto os testes são boas medidas de que um candidato a professor será no futuro um profissional competente e tenha um bom desempenho.

Nesta perspectiva de avaliar os professores, através dos testes de papel e lápis, alguns investigadores, como Darling-Hammond (2000), Haney, Madaus e Kreitzer (1987), defendem que

um candidato pode ter uma excelente classificação no teste, mas poderá vir a ter uma fraca avaliação de desempenho, ou seja boas classificações não garantem o sucesso em exercício de funções.

Por outro lado, a sociedade neo-liberal tem reagido em função das exigências do mercado, assim, começou a surgir a avaliação de professores centrada na prestação de contas. Segundo Neave (1995, p.19), a prestação de contas “é um processo que envolve o dever, quer dos indivíduos quer das organizações de que fazem parte, de prestarem periodicamente contas das tarefas desempenhadas, a alguém que tem autoridade de modificar subsequentemente esse desempenho, através da utilização de sanções ou recompensa”

Para este tipo de avaliação Veloz (2000) considera que os objectivos básicos são a responsabilidade e o desenvolvimento profissional.

Por outro lado, Mclaughim (1997, p. 543), cit. por Pacheco e Flores (1999, p.167) não defendem a posição do Veloz, entendem que “a avaliação dos professores não produz nem mais responsabilidade e nem melhoria da prática das escolas”. A visão dicotómica, controlo/ prestação de contas versus desenvolvimento profissional tem gerado alguma tensão. Armiger (1981) afirma que se pode constatar na história da avaliação dos professores em termos de tensão dois tipos de propósitos: formativos, orientado para o crescimento ou desenvolvimento profissional e sumativo baseado na prestação de contas. Na mesma linha, Barbier (1990, p.8) defende esta visão dicotómica: desenvolvimento versus controlo “Tudo se passa como se à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um pólo negativo organizado em torno das noções de repressão, selecção, sanção e controlo, e um outro positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação e racionalização”.

Conclui-se que perante estas várias ideias apresentadas sobre a avaliação de desempenho docente, é possível considerar que essa dicotomia deve ser analisada da seguinte forma: prestação de contas / gestão de carreiras ou ainda modelo do processo / modelo do produto e formativa / sumativa ou pode ser feita numa abordagem quantitativa/ qualitativa. Sobre esta última dicotomia é de realçar que a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, mas sem dispensar esta. Porque no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, todavia a tradição científica sempre privilegiou o tratamento de medida da realidade. Na opinião de Esteban (2003), a avaliação qualitativa configura-se com um modelo em transição por ter como centralidade a compreensão dos processos dos sujeitos a ser avaliados. Não obstante as críticas sobre a avaliação

quantitativa e a redefinição das práticas em função das novas perspectivas tóricas-metodológicas, a avaliação qualitativa continua sendo uma prática classificatória e continua a atribuir-se maior importância à avaliação quantitativa, sobretudo quando se pretende fazer promoção e ingresso na carreira, com aplicação de testes ou provas de conhecimento.

No entanto, paulatinamente, tem surgido sinais que têm determinado uma nova abordagem e tentativas para melhorar os sistemas educativos têm sido uma constante. Esses sinais são visíveis quer em relação à reestruturação das escolas, no surgimento de ideia de que os professores devem ser considerados profissionais altamente especializados, capazes de reflectir sobre as suas práticas e de intervir activamente nos processos de inovação, transformação e melhoria, afirmação da profissionalidade docente e ênfase nas aprendizagens, dando destaque ao papel que os alunos têm necessariamente de ter no seu desenvolvimento e não no ensino tradicional em que se acentuava no papel do professor.

A crescente afirmação científica da avaliação tem contribuído para que as iniciativas destinadas a melhorar a educação tivessem começado a incorporar sistemas de avaliação de professores, com diferentes finalidades, como selecção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento do salário.

Ainda, Fernandes (2008 p. 12) considera "que não se coloca a questão de saber se a avaliação tem ou não algum impacto no desempenho dos professores, mas antes a questão de saber como é que a avaliação pode influenciar positivamente na qualidade do ensino".

Em muitas sociedades já há uma certa compreensão que a melhoria dos sistemas educativos não passa apenas por reestruturar e autonomizar as escolas, por melhoria dos seus projectos educativos ou para desenvolver os currículos mais modernos e mais ajustados às actuais realidades.

Actualmente, o consenso é cada vez maior sobre a ideia de que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico dos professores e melhorar os sistemas de apoios às aprendizagens dos alunos. Neste sentido, inevitavelmente acaba por se desembocar na concepção e desenvolvimento dos sistemas de avaliação de professores que têm como finalidade uma ligação com a melhoria de desempenho, com a prestação de contas, com a progressão na carreira, com a profissionalização ou com o próprio acesso á profissão.

Segundo a perspectiva de Fernandes (2008 p.13), a avaliação dos professores suscita um conjunto de questões teóricas e práticas que se relacionam com a sua concretização.

Deste modo, a avaliação dos professores é um processo difícil de conceber e de pôr em prática, porque é uma construção social complexa dada a diversidade de intervenientes no processo e ainda a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação e de sociedade que estão em presença.

Constata-se, todavia que existe alguma consciência em como o processo de avaliação dos professores tem sido uma mera rotina burocrática e administrativa consumidora de tempo de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece na escola.

Também deve se ter em conta quem avalia, quando se avalia e com que frequência deve ser feita e conhecer a natureza da relação que existe entre o avaliado e o avaliador. Que procedimentos a serem utilizados no tratamento dos dados, propósitos que se pretendem alcançar, através da avaliação, como deve ser feita a comunicação dos juízos de valor que ao fim ao cabo são os resultados do processo da recolha de informação avaliativa, que seguimento é dado ao processo de avaliação e promover processos de negociação quando necessários.

Para sintetizar, dir-se-á que é necessário entender a avaliação de desempenho com todos esses ingredientes, para se poder avaliar com alguma frequência a profissionalidade e saber lidar com este processo que tem tido várias posturas ao longo dos tempos: postura de controlo, postura de reconhecimento e postura de conformidade com as normas prescritas.

5.4. Avaliação Docente numa perspectiva de desenvolvimento profissional

Nos últimos tempos, a avaliação de desempenho dos professores tem sido direccionada para um novo enfoque, o do desenvolvimento profissional que tem como objectivo fundamental ajudar o professor a desenvolver a sua performance, a fim de lhe proporcionar crescimento profissional, orientado para a melhoria do seu desempenho.

Como sublinha Day (1999, p. 16), “a natureza do ensino exige que os docentes se empenhem num processo contínuo de desenvolvimento profissional”. E uma das formas para que esse desenvolvimento profissional se incremente é a partir da formação contínua.

Segundo Garcia (1987, p.23), formação contínua é “toda actividade que o professor em exercício realiza com finalidade formativa - tanto de desenvolvimento pessoal, individualmente, ou em grupo - para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas”, a fim de valorizar o carácter contextual, organizacional e orientado para mudança de paradigma no sistema educativo.

Um dos objectivos dessa actividade educativa é o de promover acções de formação em exercício, onde os professores conseguem adquirir conhecimentos em vários domínios da função docente, nomeadamente conhecer novos modelos de ensino e de aprendizagem.

A formação contínua é constituída por um conjunto de matérias que fazem parte de uma acção que consubstanciam algumas dimensões direccionada para o desenvolvimento profissional, nas vertentes pedagógica, didáctica, metodológica e técnica.

Alguns professores procuram a formação por motivação pessoal quando estão cientes da rotina a que estão sujeitos no desempenho das suas funções.

Outras vezes, procuram a formação para procurarem minimizar as lacunas que vão verificando no âmbito das suas funções, aumentando os seus conhecimentos, para aprenderem coisas novas e compreenderem os seus comportamentos e as suas actuações.

Em outras ocasiões, os docentes procuram a formação por motivos profissionais, ligados à promoção, progressão e consequentemente, aumento salarial.

Day (1999) sustenta que ser profissional implica um compromisso para investigar a própria prática. Isso contribui para o incremento do desenvolvimento profissional que poderá ir para além da formação contínua, levando para o campo de aperfeiçoamento pedagógico e conhecimento científico.

A formação contínua é uma componente importante do desenvolvimento profissional permite uma visão abrangente e dinâmica neste âmbito.

Este investigador (2003) salienta que um processo deste tipo “Envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas para o benefício, directo ou indirecto do indivíduo, do grupo ou da escola” sendo que essa forma eficaz de formação facilita a qualidade da educação e conduz a que os professores possam renovar as suas actividades pedagógicas, no contexto da sala de aula.

Os professores devem procurar ampliar os seus conhecimentos, as suas destrezas, com o propósito de adquirirem uma postura crítica sobre o seu trabalho e os da escola e, deste modo, poderem ter uma intervenção que os ajude a operar alterações nas escolas quando precisas.

Enquanto agentes de mudança, todos os professores devem ser tidos como aprendentes ao longo da vida profissional

Uma dos modos de formação que se deve ter em conta é o da aprendizagem em rede Day (2003) realça que o objectivo das redes de aprendizagem é quase sempre a mudança sistémica que promove uma cultura colaborativa.

Este tipo de formação, em rede, tem algumas vantagens, nomeadamente, a redução do isolamento dos docentes, proporciona maior empenho no trabalho e potencia os objectivos da escola. Favorece maior feedback aos docentes, aumentando o seu conhecimento em termos de aprendizagens dos conteúdos e de melhor adaptação quando se está perante uma mudança curricular e estas vantagens acabam por apoiar na aprendizagem dos alunos.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor deve estar articulado com a capacidade de pesquisa, questionamento e procura de soluções. Nesta perspectiva o desenvolvimento profissional não afecta só os professores, mas todos os que têm responsabilidades no aperfeiçoamento das escolas.

O desenvolvimento profissional dos docentes abrange o incremento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo e teórico, profissional e o desenvolvimento da carreira (Ribeiro, 1989).

Marcelo (1999) encara o desenvolvimento profissional de professores como uma encruzilhada de caminhos que passa necessariamente por professores inovadores, com capacidade crítica, capazes de investigar e de experimentar a sua própria prática.

O professor que não procura o seu desenvolvimento profissional deixa de ser um docente entusiasta, cai na rotina e diminui a sua capacidade inovadora, consequentemente as opções de um ensino diversificado tornam-se cada vez mais distantes e os resultados das aprendizagens dos alunos ficam mais fracos. O que acaba por contribuir para que o ambiente escolar fique mais hostil, afectando as disposições psicológicas e sociais dos professores.

Hargreaves (1994) e Iwaniki (1995) advogam que o desenvolvimento profissional deve ser enquadrado no desenvolvimento institucional, referindo que “os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a vida e só serão colmatadas se forem encaradas como qualquer aprendente em termos de continuidade e progressão”. Para que esses dois elementos sejam alcançados, as necessidades de desenvolvimento profissional têm de ser periodicamente avaliadas, a fim de permitirem construir planos que levam em conta as necessidades das escolas (Hargreaves, 1994).

As escolas devem investir no desenvolvimento profissional para que haja melhoria substancial e a melhoria das actividades dos docentes implica que o desenvolvimento seja enquadrado num contexto institucional.

Pode ser consideradas três dimensões no quadro de desenvolvimento profissional: a aprendizagem normal e evolutiva do docente, as aprendizagens esporádicas e as aprendizagens resultado de uma planificação específica, a fim de possibilitarem um elevado padrão de ensino.

Todo o sistema de ensino que não preveja o desenvolvimento profissional para os professores corre o risco de ficar sujeito a frequentes mudanças internas e ter um ensino debilitado em termos de qualidade.

Numa outra perspectiva cabe referir que o sistema educativo apenas se mostrará eficaz, se a avaliação dos docentes e a avaliação da escola caminharem juntos, embora em percursos diferentes.

Nesta óptica, a avaliação terá que ter em conta as necessidades dos professores, bem como as necessidades das instituições, onde os mesmos exercem funções.

Por isso os docentes devem ver a sua avaliação não como mais uma tarefa, mas sim como uma estratégia “ incorporada e integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas, desenvolvem os seus recursos humanos” (Day, 2001, p. 97).

As organizações educativas devem ter em conta nos seus sistemas de avaliação, as necessidades dos docentes, enquanto pessoas e profissionais que se desenvolvem ao longo da vida profissional.

A avaliação em qualquer modelo que se pretende utilizar, quer o do processo ou o do produto, deve incluir a responsabilização em termos de abordagem moral, profissional ou contratual do professor.

Deve-se ter em conta na elaboração dos mecanismos de avaliação de desempenho docente os diferentes papéis do professor como profissional de educação bem como a diversidade das actividades que actualmente vêm sendo atribuídas ao professor, além das lectivas, também as não lectivas, nomeadamente, as de gestão, de coordenação e de ligação com a família dos alunos.

Em síntese, recorrendo às palavras de Alves e Machado (2010, p. 89) a “A avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem nas escolas, tendo como último objectivo a investigação sobre as práticas e sendo sua finalidade última a melhorar a qualidade de ensino”.

As escolas devem adoptar uma avaliação de desempenho numa perspectiva de desenvolvimento profissional porque esta modalidade pode permitir a criação de hábitos de debates, análises, reflexões e de investigação, procurando criar um clima organizacional que favorece a definição das suas finalidades e objectivos, a fim de que as escolas possam mudar os processos de ensino/aprendizagem e desenvolver as boas práticas nas salas de aulas.

Para que haja sucesso nessas actividades, as escolas devem criar espaços de debate para promoverem discussões sobre temas ligados à educação, ao ensino e à gestão, tendo em conta a sua importância no desenvolvimento profissional dos professores. Criar um clima organizacional que permite reflexões sobre as práticas pedagógicas e actividades que possam desenvolver uma ligação mais estreita com os alunos e as famílias.

Já é hora de as escolas começarem a pensar no planeamento das actividades a partir dos objectivos estratégicos de longo e de médio prazo, desenvolvê-las através de Planos de Actividades e de Projectos Educativos, devendo as mesmas serem seleccionadas em função das necessidades das escolas.

A avaliação dos professores deve ser enquadrado dentro desta perspectiva, tendo como referências a participação, a responsabilização e a formação dos professores com base no desenvolvimento profissional.

5.5. Características das duas dimensões de avaliação: Suas vantagens e articulações

A avaliação de desempenho dos professores numa perspectiva dicotómica, de controlo e de desenvolvimento profissional, coexiste em muitos sistemas de avaliação, afigurando-se de aconselhável acolhimento desde que se opte por um modelo equilibrado no qual a visão do avaliador não seja centralizada numa única dimensão, em particular na opção por uma postura, desmesurada de controlo.

A forma como se conduz o processo avaliativo e sobretudo como se percepção a intenção dos resultados e os efeitos dos mesmos é fulcral para determinar os propósitos da avaliação, enquanto linhas de orientação para o desenvolvimento profissional.

Na verdade, a avaliação traz vantagens à organização e ao desempenho quando ela permite recolher informações suficientemente pertinentes, válidas, confiáveis e que proporcionem a confrontação desses dados com um conjunto de critérios definidos prévia e adequadamente, a fim de se atribuir um juízo de valor e permitir uma tomada de decisão para melhorar algo que não esteja bem.

Actualmente a avaliação de desempenho do mesmo passo que ajuda a tomar decisões, visa a eficácia, a transparência, a competitividade e as boas práticas, tem sido considerada um instrumento essencial na procura de melhores resultados para os alunos e para a escola (Rodrigues & Peralta, 2008).

Neste sentido, importa incrementar formas de articulação entre modelos e políticas educacionais, designadamente, numa avaliação inovadora que promova não só a motivação e o profissionalismo dos professores, mas igualmente mudanças na organização e não mais uma avaliação que seja vista como um acto burocrático, de conflitos, de contradições de fissuras nas escolas que serve apenas para travar o processo de desenvolvimento.

É indispensável a ruptura com os paradigmas que não potenciem as capacidades e as destrezas do trabalho docente que não se circunscrevem apenas no processo avaliativo, mas em paradigmas que possam formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites dos modelos teóricos que tenham em conta que a actividade docente desenvolve-se na base das relações humanas, no domínio de determinados conhecimentos específicos, inerentes às tarefas educativas.

As duas correntes de avaliação de desempenho, coexistentes, como atrás foi dito, perspectivam-se em duas lógicas de avaliação distintas, uma numa postura de controlo ou “sistémica” e outra numa postura de emancipação ou de reconhecimento.

A primeira afirma que a avaliação é um processo que conduz a uma apreciação ou um juízo e a segunda pressupõe que se o processo avaliativo compreende procedimentos de apreciação e de juízo, tem por finalidade fundamentar uma tomada de decisão pertinente.

Uma postura de controlo ou sistémica é um dispositivo que obriga as autoridades a prescreverem as normas e estas serem aplicadas, apenas pelos superiores hierárquicos, através de exames e do grau de conformidade entre o prescrito e as tarefas realizadas pelos professores. Esta visão é contestada por muitos autores, nomeadamente Paquay, Crahay & De Ketele (2006), que argumentam que “nenhum actor age sozinho, todos os actores fazem parte do sistema e não se avalia um actor sozinho, avalia-se um actor num sistema ...”).

Na postura de controlo enfatiza-se a conformidade entre o prescrito e o realizado. A postura de controlo centra-se, essencialmente, sobre um actor, neste caso o professor no qual é visto como um “objecto” e o único responsável pelos resultados dos alunos e ainda, a postura de controlo restringe-se a um “juízo – constatação” que se pretende “objectivo”.

Esta forma de fazer juízo, através de constatações, limita a visão, contribui apenas para julgar o que é feito e visto, isto é, naquilo que é óbvio, deixando para atrás tudo que foi realizado antes que não foi constatado e às vezes foi construído com muito esforço.

Perante as características descritas, sobre a avaliação de desempenho dos professores numa postura de controlo ou sistémica, considera-se que é uma avaliação meramente instrumental, rotineira, burocrática e administrativa que pode induzir à classificação de punição ou de exclusão do professor do sistema.

Podemos inferir que uma avaliação baseada nestes parâmetros que acabam de ser descritos, traz mais efeitos perversos do que efeitos positivos sobre a qualidade do trabalho, no caso em apreço a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor não devem ser cultivados e implementados, de forma exclusiva e desarticulada numa organização educativa que se preze se quer como uma escola eficaz e de excelência.

Há contudo, que constatar que estes argumentos implicam não um irrefragável afastamento da abordagem sistémica, mas que na avaliação de desempenho se deve ter em consideração, um conjunto de aspectos na concepção de dispositivos que permitem uma adequada coordenação das acções a serem desenvolvidas com vista ao resultado último, a melhoria do sistema do ensino na sua globalidade, numa óptica que tenha em devida conta, também, uma avaliação que possibilite algum controlo da actividade docente.

Existe uma segunda corrente que é a avaliação perspectivada no desenvolvimento profissional do professor que tem em conta duas questões fundamentais: a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor.

Avaliar numa postura de reconhecimento implica uma postura sistémica, na qual a pessoa avaliada, neste caso o professor, nunca age sozinha, ou seja, ela faz parte de um sistema, daí que agir, neste sentido, permite o envolvimento do professor e de outros actores.

A avaliação segundo a lógica de reconhecimento supõe que ela não parte das práticas, mas dos efeitos das práticas. Isso traz um grande impacto nas práticas de ensino e nas acções dos outros actores, contribuindo para que o papel do avaliador seja idêntico ao de um amigo crítico que tem como missão contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Avaliar na perspectiva de uma postura de reconhecimento procura situar a pessoa avaliada no seu ambiente de trabalho, no tempo em que ocorre o acto de avaliar, para valorizar as suas acções. Nessa lógica, o professor é o sujeito da avaliação e participante activo no processo de avaliação. Ser sujeito da avaliação permite ao professor reflectir sobre as suas práticas e fazer a auto-avaliação, através dos instrumentos construídos pelo próprio professor.

Avaliar nessa abordagem de emancipação, o processo de apoio à tomada de decisão desempenha três funções: serve para orientar a acção, para regular e para certificar a acção.

A classe docente constitui um colectivo bastante heterogéneo, exibindo, no entanto, um conjunto de traços comuns que confere um carácter peculiar que se reflecte na própria escola. Deste modo há que criar nas escolas uma cultura de avaliação específica que evidencie a singularidade da profissão e que tenha uma visão global da organização educativa.

Para concluir, cabe referir que é desejável que qualquer escola, quando realiza uma avaliação, seja de que natureza for, deve aproveitar os aspectos considerados positivos das duas correntes que

acabamos de analisar, a fim de encontrar melhores soluções possíveis para cada situação, negociando todos os empecilhos que vão surgindo, tendo em conta as peculiaridades que existem nas instituições educativas.

6. Impacto do novo sistema de avaliação e desempenho de professores em Cabo Verde

6.1. Situação da avaliação antes da implementação do normativo, Decreto Regulamentar nº10/2000

A Avaliação de Desempenho dos Professores cabo-verdianos em termos normativos assenta no quadro dos princípios e objectivos contidos no Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto - legislativo nº7/98 de 28 de Dezembro e do Sistema de Avaliação de Desempenho dos Professores, estabelecido pelo Decreto Regulamentar nº 10 / 2000 de 04 de Setembro.

Estes dois diplomas vieram corporizar as orientações, regras e princípios contidas na Reforma do Ensino adoptada em 1988, que impôs a criação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (1990).

Anteriormente, a gestão administrativa do docente encontrava-se regulada pela lei geral da Administração Pública, pelo que todas as situações laborais relativas ao quadro do pessoal docente estavam submetidas ao mesmo regime aplicável aos demais funcionários da Administração Pública.

Na decorrência da existência de um único regime de gestão para todo o funcionalismo, também a avaliação de desempenho dos professores, embora específica na sua função e nos seus objectivos como atrás assinalado, por imperativo da lei tinha que ser feita de acordo com os critérios dos agentes da Administração Pública.

Assim, o desenvolvimento na carreira docente dependia quase que em exclusivo de um dado tempo de permanência numa categoria (3 anos), com a designação de progressão e, marginalmente da existência de vagas que os serviços centrais dos recursos humanos colocassem à disposição dos funcionários, a mudança de uma classe para outra, denominada de promoção.

Certos, é que só eram contemplados com mudança quer para o escalão seguinte (progressão) quer para uma categoria superior (promoção) quem tivesse obtido uma determinada classificação em

regra de Muito Bom e que a própria evolução na horizontal dependia de uma avaliação positiva do docente.

O que pressupunha, da legislação do desenvolvimento na carreira, de um modelo administrativo da avaliação de desempenho, aplicável indiferenciadamente a todas as classes de funcionários, portanto, incluindo os professores.

Contudo, esse modelo avaliativo consistia no procedimento de mensuração anual, *a posteriori*, mais da conduta disciplinar do funcionário do que do grau de intervenção ou da qualidade de serviço que ao mesmo foi sendo atribuído no período em causa.

Não obstante, o instrumento de avaliação docente que se utilizava para “classificar” os professores diferia sensivelmente do que era utilizado na avaliação dos outros funcionários, constando de uma ficha (ficha de avaliação) que continha alguns itens, específicos e mais ligados à actividade docente, em particular no concernente ao comportamento moral do professor, a aptidão pedagógica e à acção do professor, etc.

Essa ficha provinha de um normativo antigo, Regulamento dos Serviços de Instrução Primária e do Conselho da Instrução Pública da Colónia de Cabo Verde de 1947 (In Boletim Oficial, nº 37), concomitantemente com a existência de algumas orientações internas estabelecidas, de tempo em tempo, pelas hierarquias administrativas da Educação.

Passados todos esses anos as fichas foram sofrendo modificações, no concernente a orientações de pormenores, contudo com pouco significado de mudança na forma de avaliar o desempenho dos professores, porque mantiveram invariavelmente os parâmetros de classificação do diploma atrás citado.

Por carência de definição de objectivos, de critérios e sobretudo, o modo de recolha das informações e de regras de procedimentos para o apuramento dos resultados da avaliação não se apresentava facultado aos avaliadores e a outros intervenientes no processo, a possibilidade de realizarem uma avaliação justa, flexível e transparente, também tendo em conta a pobreza e as limitações que o documento apresentava.

Considera-se que a avaliação de desempenho dos professores que tinha por subjacente um modelo de produto, virado para o controlo, impunha uma imagem negativa do docente, contribuindo para

que, ainda hoje, exista alguma desconfiança e pouca aceitação da actividade da avaliação de desempenho no seio dos professores.

Ao invés, a recente criação de um sistema de avaliação docente, proveniente de um normativo próprio, consubstanciado numa imagem positiva da função docente contém itens que reflectem as actividades lectivas e não lectivas, anteriormente não contempladas nos critérios de avaliação, induz-nos a pressupor que a avaliação passou a contribuir, a partir de agora, significativamente, para a melhoria da actividade docente e o próprio desenvolvimento profissional dos professores.

Este novo sistema normativo da avaliação de desempenho dos professores adopta a modalidade contínua e sistemática que permite aos avaliadores criarem hábitos e mecanismos facilitadores de fazer uma avaliação de cariz formativo, acompanhando e recolhendo as informações necessárias ao longo do processo ensino/aprendizagem, permitindo detectar os pontos fortes e fracos e identificar as necessidades de formação que o professor necessita para melhorar a sua performance e a qualidade do ensino.

O referido normativo contém um conjunto de subsídios sobre os procedimentos a ter em conta no decorrer da avaliação que antes não havia, nomeadamente como e quem deve avaliar os docentes nos vários subsistemas de ensino, os docentes que não exerçam actividades lectivas, mas sim cargos de gestão, alargaram-se os itens de pontuação dos factores, permitindo avaliar outros parâmetros de actividades que o professor realiza no âmbito das suas funções.

Tais subsídios se forem criteriosamente aplicados pelos avaliadores, seguramente vão contribuir para que o professor, como avaliado, possa conhecer os critérios, os processos e as modalidades de avaliação, conseqüentemente, vão proporcionar a melhoria de desempenho e aperfeiçoamento do perfil profissional.

A ficha de avaliação dos professores e dos gestores e directores das escolas que dantes era única, agora desdobrada em duas fichas diferentes, consoante o sujeito avaliado, contendo itens diferentes de informações a serem recolhidos e critérios específicos de apreciação da actividade pedagógica do professor e de acordo com as actividades de gestão quando se trata dos membros do órgão de gestão.

O mencionado Decreto Regulamentar do sistema de avaliação dos professores trouxe uma outra questão, os intervenientes da avaliação, pautando pela directa intervenção dos superiores hierárquicos que se encontram mais perto do local, Directores e Delegados Concelhios, onde as

actividades pedagógicas se desenvolvem, afastando da função de avaliação de desempenho os actores e instituições externos ao processo, os inspectores e o serviço da Inspeção que tinham legalmente a superintendência da avaliação.

Com efeito, a avaliação agora é realizada apenas pelos directores que por sua vez podem ouvir os coordenadores de disciplina do estabelecimento de ensino e a homologação feita pelos Delegados do MED.

Cada escola agora é responsável pela realização de todo o processo da avaliação dos professores, que anteriormente estava na dependência da Inspeção-Geral de Educação (IGE) - entidade que superintendia todo o processo.

No novo sistema, a Inspeção-Geral da Educação e os quadros que dele fazem parte, os inspectores, deixam de ter intervenção directa no processo da avaliação como anteriormente, contudo a norma estabelece que a IGE deve receber as fichas, ver a conformidade e enviar ao serviço de gestão de recurso humano para arquivar.

A actuação da Inspeção, enquanto estrutura central, inserida na orgânica do ME, apenas pode ocorrer e ter intervenção na actividade de avaliação, depois do processo concluído, isto é, na fase do recurso, se o professor recorrer da decisão que tenha sido proferida no termo do processo avaliativo pelas entidades e serviços competentes, o Delegado do Ministério da Educação e o Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário e se esta Direcção-Geral, entender, solicitar à IGE um parecer sobre a matéria do recurso.

Com este novo instrumento legal e a ficha de avaliação, em anexo, contendo os factores ou os indicadores e os respectivos coeficientes, com quatro graduações, tendo cada graduação um valor, permite avaliar quantitativamente os professores numa escala de 0 a 20. Se a avaliação de desempenho for feita com alguma consistência em função da norma e os critérios neles estabelecidos forem cumpridos com rigor, podemos admitir que haverá impacto com a implementação do DR aprovado.

Apesar das referências, atrás feitas de alguns impactos positivos sobre o novo sistema de avaliação, constatamos que o Decreto Regulamentar padece de algumas limitações: O diploma cria a modalidade da auto-avaliação, algo que nunca fez parte do processo da avaliação de desempenho, todavia contempla apenas os professores do quadro definitivo e com cinco anos de serviço. Essa restrição tira a possibilidade aos professores que são do quadro mas que têm menos de cinco anos

de serviço, os que são de contratos de provimento administrativo, os de contrato a termo e bem assim, os de nomeação no período probatório que constituem a maior parcela do corpo docente do país. Não beneficiando dessa modalidade de avaliação mesmo que esses docentes pretendem apresentar a auto-avaliação não podem porque a lei não lhes confere essa prerrogativa.

Isso quando é consabido que a auto-avaliação representa uma mais-valia na avaliação de desempenho dos professores, dado que permite que o avaliado participe e reflita sobre o seu próprio desempenho e que o avaliador tenha acesso aos instrumentos que melhor sustentem a sua tomada de decisão, relativamente ao desempenho do avaliado.

Não obstante afigura-se-nos mais avisados alguma uniformidade de critérios na escolha dos instrumentos e mesmo na definição das estratégias de avaliação, designadamente estabelecendo-se previamente e em funções das actividades concretas a desenvolver, como seleccionar a informação necessária e útil, que assegure a precisão, a credibilidade e a fiabilidade dos dados.

Tal situação vai permitir, na nossa perspectiva que as escolas tenham todos os mesmos instrumentos de registos, ou no mínimo, que possam elaborar os seus instrumentos no âmbito das orientações uniformemente estabelecidas, cabendo, entretanto, a cada escola utilizar as metodologias que achar mais convenientes.

Em termos de participação dos outros membros que fazem parte do órgão de gestão aparece timidamente no quadro legal, “...os coordenadores poderão ser ouvidos previamente pelos directores” (DR, 2000). O que deixa a possibilidade de os coordenadores serem ouvidos ou não pelos directores, antes da tomada de posição final relativamente às avaliações realizadas na escola.

O que, obviamente, implica, e a nosso ver mal, o afastamento desses coordenadores, enquanto partes do sistema de avaliação de desempenho, sempre que a direcção opte por excluí-los desse processo, tornando a gestão do processo de avaliação numa visão autocrática.

Nesta medida, corre-se o risco de o processo de avaliação ser, na prática, efectuado apenas pelo director, isto é, da mesma forma que se fazia antes da aprovação do diploma do sistema de avaliação, ou seja, o director é quem avalia, faz o juízo de valor, decide e atribui a pontuação final.

Pressupõe-se deste modo, que a avaliação de desempenho dos professores ainda não se encontra baseada num modelo democrático, dada a não participação dos restantes membros dos órgãos de gestão.

Esta lei que passou a vigorar traz um conjunto de benefícios quer para o desenvolvimento profissional quer na carreira docente. Convirá que se proceda a um estudo institucional, junto da comunidade educativa, pais e outros que directa ou indirectamente têm alguma ligação com este sistema de avaliação de desempenho, com objectivo de se procurar saber se tais expectativas coincidem com a realidade, ou seja, se esse novo paradigma da uma avaliação está sendo o esperado, com impacto positivo no desenvolvimento profissional do docente e na qualidade do ensino/ aprendizagem.

A prática, muitas vezes, não muda tão facilmente e não vai de encontro aos critérios estabelecidos pela norma e a escola poderá facilmente acomodar-se com a rotina da aplicação acrítica daquilo que vem indicado na lei ou criar normas não oficiais para minimizar alguns empecilhos que poderão surgir ao longo dos tempos.

A complexidade e a delicadeza da avaliação de desempenho dos professores recomendam que na concepção de um sistema de avaliação de desempenho dos professores se tenha em conta modelos de avaliação que estejam em consonância com a realidade educativa cabo-verdiana, que sejam holísticos, virados para o desenvolvimento profissional, que o processo tenha a participação de todos os elementos de gestão e que se adopte a auto-avaliação a todos os professores.

Assim, passados dez anos, muitas coisas aconteceram no seio das escolas, pelo que é importante que esta análise do supra mencionado Decreto Regulamentar, em vigor desde o ano de 2000, para ver até que ponto o sistema de avaliação estabelecido ainda é exequível, pertinente se o processo e prático vão de encontro à norma e se os objectivos preconizados estão a ser atingidos.

CAPITULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Enquadramento técnico-metodológico da investigação em educação

Neste capítulo, pretendemos apresentar o conceito da investigação, passando para uma breve abordagem sobre a origem e a evolução da investigação em educação no âmbito das Ciências Sociais.

Pretendemos ainda aflorar as opções epistemológicas e metodológicas assumidas no desenvolvimento das diferentes fases da investigação bem como indicar os métodos e as técnicas de recolha de dados e análise das informações recolhidas.

A investigação é uma combinação de experiência e de lógica e deve ser encarada como a melhor maneira de descobrir a verdade, em particular no que diz respeito às ciências sociais.

A investigação é científica, *lato sensu*, se se debruçar sobre um objecto reconhecível e definido de tal modo que seja reconhecido pelos outros, incidir sobre aquele objecto e coisas que não tenham já sido ditas ou rever numa óptica diferente, coisas que já foram ditas. A investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre essa mesma realidade (Vielle, 1981, cit. p. Cunha, p.22, 2007).

2. Origem e evolução da investigação em ciências sociais

A investigação no campo das ciências sociais remonta ao século XIX, nos Estados Unidos, onde alguns fenómenos sociais passaram a constituir constrangimentos na evolução das comunidades, nomeadamente, a urbanização e a imigração em massa nas cidades, fonte de graves problemas sanitários, de saúde pública, bem como de educação (Bogdan e Biklen, 1991). O que terá obrigado os poderes públicos a ter que proceder a estudos, por meio de critérios objectivos das causas, para através disso equacionar os modos de debelar ou, ao menos, de minorar os entraves ao desenvolvimento comunitário que então começava a fazer-se sentir.

Nos finais do mesmo século, também a França, perante sinais de constrangimentos sociais ao desenvolvimento das comunidades, iniciou estudos sobre as famílias da classe trabalhadora, recorrendo a um método designado “observação participante”, que tinha como finalidade de encontrar formas de minimizar o sofrimento daquelas famílias.

Mais tarde, em 1886, um estatístico inglês começou a fazer levantamentos sociais dos pobres de Londres de igual forma deu-se início nos Estados Unidos.

Esse levantamento social levado a cabo, durante cerca de ano e meio de estudo, consistiu em entrevistas e observações às condições de vida de um grupo de mais de quarenta mil indivíduos.

O grupo que conduziu esse trabalho tentou aplicar o método científico de estudos estatísticos, mediante quadros categoriais, operadores lógicos de classificação, ordenação e a partir de um conjunto de processos de influências assentes nas necessidades, vivências e interesses. (Silva e Pinto 1986).

Concomitantemente construíram-se instrumentos representativos dos fenómenos sociais com a finalidade de conhecer a realidade social para proporcionar informação sobre a realidade e os modos de a tornar inteligível, sem os confundir nunca com a própria realidade.

A esta forma peculiar de conhecer a realidade, através do questionamento de problemas e subsequente proposta de soluções testáveis, convencionou-se designar em sentido lato, de método científico. Método este que tem suporte em critérios quantitativos de mensuração dos fenómenos e em técnicas de inquéritos, por questionários tendo por objectivo conduzir os investigadores a evidências empíricas (Silva e Pinto, 1986).

Pacheco (2006, p.7) reporta que “tradicionalmente, o conhecimento científico era produzido por peritos, normalmente distantes dos locais da prática, tidos como agentes neutros e objectivos que teriam o dom de apreender a verdade a partir de fora, aplicando misteriosos métodos e técnicas sofisticadas ao alcance de poucos”.

Com o desenvolvimento civilizacional, os conhecimentos científicos produzidos através da ciência, ou explicação objectiva de fenómenos, permitiram o incremento de várias estratégias e propostas de um conjunto articulado de questões, denominado de problemática teórica e que levaram ao surgimento de um outro método científico de investigação, agora de carácter qualitativo.

No início do século XX, já era patente em alguns países europeus, nomeadamente Inglaterra, França e também nos Estados Unidos, alguma articulação entre os dois métodos: o quantitativo e o qualitativo nos estudos de levantamentos sociais. Essas articulações tiveram uma importância particular para a compreensão da investigação qualitativa, porque os dados estatísticos passaram a ser complementados com descrições detalhadas dos fenómenos sociais em observação, designadamente, através de entrevistas, desenhos e fotografias (Bogdan e Biklen, 1991).

Actualmente, os projectos de investigação são desenvolvidos em diversos domínios e implementados por entidades díspares (como por exemplo, académicos, especialistas e profissionais de educação), deixando de ser executados apenas por um pequeno grupo de sociólogos, antropólogos e psicólogos, como era anteriormente.

A investigação é considerada hoje uma ferramenta indispensável e o recurso à pesquisa passou a fazer parte de um conjunto de novos instrumentos que se tornaram fundamentais para enfrentar um conjunto de desafios, sobretudo no campo da educação.

O sucesso da investigação depende muito dos procedimentos e das competências dos investigadores que a partir de um projecto devem ser capazes de conceber e pôr em prática um dispositivo para retratar o real e levar a bom termo a investigação que se pretende.

3. Paradigmas e etapas da investigação

As opções epistemológicas e metodológicas assumidas no desenvolvimento das diferentes fases desta investigação fundamentam-se numa dinâmica de investigação actual, nomeadamente no discurso e acção científica dos paradigmas positivistas e teórico-crítico, através da criação de instrumentos suportados no questionário, análise/tratamento interpretativo de dados estatísticos, entrevistas e análise de conteúdos.

Estas opções encontram-se igualmente ligadas aos objectivos e às hipóteses ou as questões de estudo que se apresentam num projecto de investigação.

As opções epistemológicas e metodológicas são igualmente inspiradas na dinâmica de investigação proposta por Lessard, Hérbet et al (1990).

No campo das ciências sociais, os investigadores e outros especialistas digladiam os dois métodos de investigação científica: o quantitativo e o qualitativo.

O primeiro integra-se na teoria positivista, um paradigma epistemológico que pretende traduzir os processos do conhecimento e da construção da realidade na experiência e no cômputo quantitativo.

A característica deste paradigma é o objectivismo em que o mundo subjectivo, que escapa à ciência, não é valorizado, cedendo lugar ao empirismo, em que a observação incide sobre o exterior.

Do ponto de vista funcional/operacional podemos dizer, pois, que o paradigma quantitativo assenta tradicionalmente nas investigações empíricas.

O teste empírico, objectivo é a única base das teorias científicas fundadas no nomotetismo, em que a noção da lei encontra-se no centro do seu programa e permite explicar uma determinada classe de fenómenos.

Para os empiristas a realidade é simples, tangível, convergente e fragmentável, o que justifica a medição dos fenómenos sociais, sendo esta, o estudo das suas manifestações externas.

Além do simplismo pode-se considerar que este paradigma de conhecimento concebe a realidade no quadro de um materialismo ingénuo, só é acessível através das manifestações externas objectivas, previsíveis e mensuráveis, sendo que o mundo real existe fora da consciência do sujeito.

As etapas do procedimento de uma investigação devem ser bem elaboradas, começando pela “definição de um problema” (Almeida e Freire, 2000) ou seja “toda a investigação tem por base um problema inicial que, que crescente e ciclicamente, se vai complexando em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995, p.67).

Cada investigação é uma experiência única que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a um conjunto de critérios, designadamente, a interrogação de partida a formação do investigador e o meio institucional que está inscrito o trabalho e os meios disponíveis.

Para Almeida e Pinto (1986, p.55) “o desenvolvimento dos procedimentos padronizados de recolha de informação sobre o real contribui, sem dúvida, poderosamente para o que o processo da observação sociológica em sentido amplo se tornasse uma fase do trabalho científico cada vez mais sistemática e racionalmente controlada”.

Na realização de uma investigação, os investigadores devem preocupar-se com o rigor e a abrangência dos dados em observação.

Numa investigação a fase mais difícil é a identificação do problema, que parte de uma situação de conflito, procurando ultrapassá-la através de uma ou várias perguntas, tendentes a problematizar o fenómeno em observação.

As situações de partida são plurais e por mais concreto e real que seja o problema, o processo de investigação, que começa com o questionamento, pode continuar com a identificação de um desmultiplicado em interrogações directamente relacionadas com a problemática.

A problemática é a projecção do problema e engloba o problema e as formas operacionais de o solucionar (Quivy & Campenhoudt 1992).

Por isso, quando se apresenta um projecto ou se realiza uma investigação, a contextualização do problema deve coincidir com um resumo bem fundamentado do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objecto de estudo.

A problemática consubstancia-se na formulação de um projecto de investigação, passando por um trabalho exploratório de construção de um plano de pesquisa ou de critérios para a escolha de métodos, técnica de recolha, tratamento e análise dos dados.

A problemática ao ser explicitada deve descrever um quadro teórico e precisar os conceitos fundamentais, ou seja desenhar a estrutura conceptual e determinar as directrizes da hipótese.

Outro elemento importante num estudo de investigação são as hipóteses e o seu valor depende da sua natureza, sendo notório o seu papel nos estudos experimentais ou ditos quantitativos.

Afirma Quivy & Campenhoudt, (1992, p.120) que “a hipótese é considerada como um referente do problema, ou seja como um fio condutor eficaz que tem como função a pergunta de partida.”

A função da hipótese é de orientar objectivamente a investigação, através de formulações provisórias e mais tarde sujeitos a processos de confirmação ou de infirmação da realidade.

O processo de investigação tem ainda como referente a formulação dos objectivos que devem orientar o investigador na prossecução dos percursos, à *priori*, inventariados.

Os estudiosos utilizam a investigação de forma sistemática, como processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar as hipóteses (Fernandes, 1991).

Toda essa fase inicial da investigação pressupõe a formulação de hipóteses explicativas dos fenómenos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses.

O objectivo é a generalização dos resultados de uma determinada população em estudo a partir da amostra e do estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão dos fenómenos subsequentes.

Tudo o que conduz a que um processo de investigação tenha que se fundar na valorização subjectiva é portanto, um fenómeno social em avaliação qualitativa.

4. Paradigmas da Investigação em Educação: quantitativos versus qualitativos

A investigação em educação tanto recorre ao paradigma positivista como ao paradigma qualitativo.

Quanto à visão sobre o mundo, a investigação quantitativa apoia-se na filosofia positivista, cuja lógica encara os factos como uma única realidade objectiva.

Pelo contrário, a investigação qualitativa baseia-se na filosofia fenomenológico-naturalista que aceita a existência de múltiplas realidades construídas quer individual quer colectivamente.

A investigação dita quantitativa foi em tempos o paradigma dominante da investigação em educação.

Afirma-se que muitos resultados mais relevantes que influenciam a forma como se ensina ou se aprende foram obtidos através de estudos tipicamente quantitativos.

A investigação quantitativa implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objectivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente.

A elaboração do plano de investigação deverá ser precedida de uma revisão de literatura pertinente a qual é essencial não só para a definição dos reais objectivos do trabalho, como também para formulação de hipótese e para a definição das variáveis.

Uma das principais limitações dos métodos quantitativos em ciências sociais está ligada à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos, estímulo que dá origem a diferentes variáveis de controlo difícil ou mesmo impossível, subjectividade por parte do investigador, medição indirecta, através de instrumentos de reduzida validade e fiabilidade.

A postura do investigador é de um observador distanciado do objecto, com a preocupação de não interferir na situação e no objecto investigado.

Embora a investigação quantitativa e os seus métodos sejam preponderantes e tenham permitido avanços significativos no que respeita ao conhecimento quanto ao ensino, à aprendizagem e à educação no geral, tem-se que reconhecer as limitações inerentes ao método que lhe são específicos.

Existem entretanto várias outras formas no paradigma de investigação quantitativa, designadamente, por levantamento, por correlatividade, *ex post factum*, documental e experimental.

Nessa outra vertente os investigadores inspiram-se, por excelência, na observação estruturada, entrevista fechada, inquérito padronizado e na experimentação.

Durante muito tempo os especialistas em educação utilizaram o paradigma positivista, para a investigação da evolução das escolas e do grau de aprendizagem dos alunos.

Porém, quando os investigadores, nomeadamente os psicólogos, começaram a interessar-se pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos de pensamento, logo perceberam que os métodos quantitativos eram limitados e muitas vezes inapropriados.

Assim, a investigação quantitativa começou a ser questionada, afirmando-se progressivamente a investigação qualitativa mais utilizada por sociólogos e que se fundamenta no paradigma da valoração do sujeito observado com a finalidade de a modificar.

Durante muito tempo prosseguiram debates metodológicos entre os investigadores quantitativos e qualitativos. Isso permitiu uma mudança de atitude dos investigadores quantitativos relativamente à

investigação qualitativa e as tensões entre esses investigadores diminuíram e instaurou-se um clima de diálogo entre os dois grupos.

Alguns investigadores que ocupavam posições de grande proeminência nos círculos quantitativos começaram a explorar a abordagem qualitativa e defender a sua utilização.

Com o tempo passou a ser pacífica a aceitação das duas metodologias e hoje em dia alguns investigadores defendem muito esses novos paradigmas, designadamente o interpretativo ou qualitativo e o sócio – crítico em paralelo com o paradigma quantitativo.

No paradigma interpretativo ou a metodologia qualitativa, os valores do investigador exercem influência no processo e o objecto do problema é conhecer uma realidade e compreendê-la através da visão dos sujeitos, valores e sensações.

No paradigma crítico, a ideologia e os valores determinam qualquer tipo de conhecimento e os problemas partem de situações reais e têm por objectivo transformar essa realidade vivenciada, partindo da acção.

A maioria dos autores refere que as alternativas à metodologia baseada no empirismo lógico são a teoria interpretativa e a crítica (Fernandez, 2002). Todavia, a defesa destes novos paradigmas tem sido de muito controversa.

Na verdade, a mudança de paradigma não é um processo simples, nem imediato, paulatinamente essa mudança vai alterando as práticas e ao mesmo tempo permitindo uma convivência entre o tradicional e o novo, até que as coisas se normalizem.

Recentemente têm sido feitos alguns avanços à medida que se foram aplicando os métodos das ciências sociais ao estudo da educação e dos seus problemas.

Neste sentido, a investigação em educação contribuiu para gerar quatro tipos de conhecimento: descrição de fenómenos educativos, predição de fenómenos educativos, fornecimento de informação, sobre os efeitos das intervenções efectuadas com a intenção de melhorar algo e de gerar teorias, inclusive sobre metodologias de investigação (Borg & Gall, 1989).

Hoje, no domínio a Educação defende-se muito uma investigação baseada de modo indiferente, em modelos e paradigmas, tanto quantitativos, como qualificativos, desde que possam contribuir para indicar pistas reais para o conhecimento da realidade.

No entanto, é fundamental que se faça a identificação e a selecção da metodologia mais adequada em cada circunstância, tendo em conta a complexidade de um trabalho de investigação em educação.

A expressão metodologia qualitativa abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações.

Deste modo, a investigação interpretativa, engloba um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico fenomenologia ou simplesmente abordagem qualitativa. (Erickson, 1986, cit. p. Lessard-Hérbert, Goyette e Boutim 1990).

Ainda, se considera que os métodos qualitativos são “humanísticos”(…) pois que os investigadores quando estudam os sujeitos de uma forma qualitativa, tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que elas experimentam na sua vida diária.

Os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorre.

Em investigação qualitativa, o plano de investigação é flexível e descritivo. A descrição deve ser rigorosa e resulta directamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos fotografias gravações vídeos etc.

Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando tanto quanto possível a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.

O investigador é o instrumento de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência.

Nos últimos anos ocorreram modificações importantes e novos desenvolvimentos na investigação qualitativa em educação. Essa inovação que se verificou é mais de carácter técnico do que conceptual por causa da utilização do computador na recolha de dados, gestão e análise dos dados qualitativos.

Outra questão que influenciou a investigação qualitativa pós-moderna é a teoria e prática feminista, isto é o feminismo influenciou o tipo de sujeitos que os investigadores fazem na pesquisa em termos qualitativos.

Segundo (Warren, 1988, ct. Bogdan e Biklen p.43) “Os papéis psicosssexuais emergiram como um tópico central em muitos projectos qualitativos de investigação”. Recorrendo à observação participante, à análise de documentos, à investigação sobre a história de vida e às entrevistas.

A investigação é essencial quando há um contínuo desenvolvimento e melhoramento da prática educativa (Borg e Gall, 1989, cit p. Maia).

Deste modo, a investigação em educação, tem sido realizada em todas as dimensões da educação. Porque a educação hoje não é uma preocupação só dos educadores e estudantes, mas também de políticos, gestores, académicos e investigadores.

É nesta perspectiva que pretendemos levar a cabo o nosso trabalho de investigação sobre um tema ligado a educação, Porque vivemos momentos de profundas mutações sócio-económicas e culturais, onde a produtividade, o desenvolvimento económico e profissional dos recursos humanos estão a preocupar as organizações públicas e privadas, sobretudo, as instituições educativas, onde têm havido debates em torno da classe e da profissão dos professores, no tocante ao profissionalismo, profissionalidade. Também sobre a avaliação de desempenho no quadro do novo conceito da profissão docente, bem como em muitos ramos de conhecimento em educação.

Este debate tem contribuído para estruturar o pensamento dos modelos que se pretende no desenvolvimento da qualidade do ensino e da educação.

Hoje, o sistema educativo é uma questão fundamental nos processos das reformas em que as componentes de ensino/aprendizagem, gestão, e avaliação de aprendizagem e de desempenho são objectos preferenciais de investigação em educação, a fim de se compreender o que se está a passar no seio das escolas e das comunidades educativas e conhecer as percepções dos docentes, sobre as questões ligadas ao ensino, sobretudo à avaliação da aprendizagem e avaliação de desempenho dos docentes.

Para Fernandes (2008 p.34), “A avaliação é um domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afectam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino”.

Actualmente, os recursos humanos são considerados como um dos factores determinantes de competitividades das organizações e da sociedade no geral, a avaliação de desempenho profissional

surge como uma questão mais polémica dentro do processo de gestão que se pretende resolver, através de pesquisas, utilizando métodos e técnicas.

No entanto, os problemas não estão na capacidade de avaliar e julgar o desempenho, mas sim nas consequências práticas que se emitem em relação a esses actos e na dimensão pessoal, profissional e social porque estes estão inseridos nos processos de legitimação e ou de validação e devem envolver negociação entre o avaliador e o avaliado.

Em Cabo Verde, a investigação em educação no quadro da avaliação de desempenho dos professores é um estudo académico que ainda é incipiente e muito tímido. Sendo que a contribuição para um conhecimento aprofundado sobre os métodos e as técnicas que devem ser utilizados para descrever ou interpretar a realidade educativa cabo-verdiana precisa ser incrementada através de empenhamento para que se possa promover estudos de investigação.

No âmbito da nossa investigação pretendemos realizar um estudo de investigação, cujo tema é “Avaliação de Desempenho dos Professores, Contributos para Mudanças e Desafios”.

Partindo de alguns pressupostos mencionados, pretendemos conhecer as concepções, ou representações que os Professores do Ensino Secundário e os Membros dos Conselhos Directivo e Pedagógico têm sobre a avaliação de desempenho dos professores face ao novo diploma instituído e também queremos ver tratada a seguinte problemática a partir da seguinte pergunta de partida: “Qual o impacto da avaliação de desempenho docente na melhoria da prestação do serviço educativo e no desenvolvimento profissional dos professores?

A nossa investigação analisa o modelo do sistema de avaliação, ou seja o quadro legal e ao mesmo tempo as práticas no contexto da avaliação de desempenho docente, a fim de procurar interpretar a compreensão de acções/sentidos em vez de causas, através da utilização das abordagens quantitativa e qualitativa.

Antes de iniciarmos a nossa investigação elaboramos um plano de trabalho que foi precedido de uma revisão de literatura pertinente a qual foi essencial para a formulação do problema e definição dos objectivos da investigação.

5. Objectivos

Propomo-nos prestar um contributo para o conhecimento das opiniões, expectativas e necessidades e representações da avaliação de desempenho do pessoal docente cabo-verdiano, através da montagem de um processo de investigação de matriz social.

Relativamente aos objectivos específicos que devem nortear este trabalho de investigação, problematizam-se os seguintes aspectos:

- Identificar e caracterizar o modelo de avaliação de desempenho docente em vigor nas escolas de Cabo Verde;
- Conhecer as estratégias que a direcção da escola concebe no processo da avaliação, incluindo a atribuição das classificações na avaliação de desempenho do pessoal docente;
- Conhecer as mudanças operadas com o novo sistema de avaliação dos professores;
- Analisar o impacto da avaliação de desempenho dos professores:
 - Na gestão dos recursos humanos docente e nas práticas pedagógicas;
 - No desenvolvimento profissional dos docentes.

6. Caracterização do público - alvo: amostra

Tendo em vista responder a essa problemática elegeu-se como população alvo, a componente docente de uma das Escolas Secundárias, da ilha de Santiago, constituída por oitenta e um professores.

Foram inquiridos cinquenta e três professores e entrevistados quatro coordenadores de disciplinas dois membros dos órgãos de gestão (o subdirector pedagógico e o director) da referida escola. Este foi o universo que constituiu a amostra da nossa investigação.

7. Natureza de Estudo

7.1 Opções metodológicas: pesquisa quantitativa e qualitativa

Em qualquer projecto de investigação, a opção metodológica é uma questão fulcral que permite abrir o caminho para a apreensão do real.

Deve ser a mais apropriada ao objecto de estudo e do tema escolhidos, a fim de podermos ter uma melhor compreensão do objecto do estudo, tendo sempre presente que a investigação social fundamenta-se na observação de fenómenos humanos, em regra de natureza complexa.

A opção pelo método quantitativo, através da técnica de inquérito por questionários, permite a recolha de informações, sem a necessidade de o inquiridor estar em presença do inquirido. E, sendo anónimo e confidencial, os inquiridos ficarão mais confiantes e as suas respostas poderão ser mais autênticas e verdadeiras.

Por outro lado, como pretendemos recolher dados de um conjunto significativo de professores duma escola, a abordagem quantitativa, apesar de se apresentar de maior acessibilidade e atendimento por parte do público-alvo, mas não permite recolher todos os dados necessários para o que queremos investigar.

Essas são algumas das razões que nos levou a optar pelo método quantitativo e pela técnica de inquérito por questionário.

Assim, procuramos complementar a nossa investigação com a pesquisa qualitativa, aplicando entrevistas semi-directiva aos membros do Conselho Directivo e aos de Conselho Pedagógico: Director, Subdirector Pedagógico e Coordenadores de Disciplinas.

Por tal motivo e porque nenhuma abordagem depende unicamente de um só método (Quivy & Campenhoudt, 1992), acabámos por realizar a nossa investigação, através de um critério misto.

Aportando mais especificamente a abordagem quantitativa, afirma Boudon,(1990, p. 41) que “Podemos definir como inquérito quantitativo aquele que permite recolher, num conjunto de elementos, informações comparáveis entre esses elementos. Esta comparação de informação possibilita, em seguida, a enumeração e, mais geralmente a análise quantitativa dos dados”.

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos.

Esta técnica é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um tema e aplicá-lo a um público-alvo, por exemplo, neste caso, a professores do ensino secundário de uma escola, a fim de recolher informações que permitam conhecer melhor o impacto do sistema de avaliação e a percepção que os professores têm do processo da avaliação de desempenho dos docentes e do diploma que está em vigor.

A importância dos questionários passa também pela facilidade como se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

O ponto de partida de um inquérito quantitativo é geralmente a formulação de uma pergunta. Na verdade, qualquer acção de pesquisa, quando se pretende ter uma visão holística sobre uma temática, traduz-se no acto de perguntar.

Assim, a “arte de bem perguntar” está na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas.

Segundo Ferreira, (2009, p.172), “O atomismo, o psicologismo, o liberalismo e o individualismo são comumente apresentados como pressupostos do inquérito”

São nesses pressupostos de inquérito que se baseiam os princípios que podem ser assumidos em termos da sua aplicação ou seja, o inquérito aplica-se a unidades sociais, nomeadamente a família, a escola ou qualquer estrutura social em toda a dimensão.

Outra regra a observar-se na aplicação como princípio do inquérito é que as unidades inquiridas devem ser tomadas como equivalentes. Este princípio é indispensável à lógica da quantificação, ao cálculo de médias, quadros de distribuição, análises de correlação e de regressão.

Um último princípio diz-nos que os fenómenos sociais existem independentemente das relações sociais que os determinam; ou seja, são considerados como algo exterior ao indivíduo que pode ser verbalizado.

Estes princípios, como se disse atrás são inerentes à lógica própria do inquérito por questionário e por amostragem.

Perante a intensa reflexão sobre os métodos e técnicas de investigação, torna-se difícil o retorno a práticas de investigação que não tenham em conta as componentes interpretativas, situacionais do próprio processo de observação científica.

Actualmente, já não se trata de criticar as técnicas quantitativas, mas antes problematizar a possibilidade do seu emprego e de saber como interpretar os resultados produzidos por elas, de forma a controlar os efeitos decorrentes da sua aplicação.

7.2 Técnicas de recolha de dados

A abordagem das duas técnicas que utilizamos nesta investigação que são o inquérito por questionário e a entrevista semi-directiva, permite-nos descrever realidades múltiplas, compreendê-las e encontrar relações entre as variáveis dos inquéritos combinadas com as percepções dos entrevistados.

Para Ferreira, (2009, p.165) o inquérito por questionário é “uma técnica de perguntar que teve a sua génese fora do âmbito da prática sociológica de pesquisa”. Porém, não deixa de reconhecer a mesma autora que ao nível das práticas sociológicas “o inquérito é, de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental ...”).

Quivy & Campenhoudt (1992) consideram que o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação profissional (...) e sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

O questionário é de extrema utilidade quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema e estiver direccionado a um público -alvo, no caso em apresso, os professores.

O questionário é considerado de “administração indirecta”, quando o inquiridor o completa a partir das respostas fornecidas pelo inquirido; e considera-se de “administração directa” quando é preenchido pelo próprio inquirido.

Fernandes (1991) refere que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas de investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema.

A utilização de uma metodologia múltipla oferece soluções que permitem contrabalançar algumas fragilidades e limitações.

Partindo desses pressupostos podemos corroborar que em todos os métodos e técnicas há vantagens e desvantagens e a técnica de inquérito por questionário também não foge a regra.

No tocante às desvantagens podemos enumerar as seguintes: o custo do dispositivo, geralmente, é elevado, a superficialidade das respostas é de fácil constatação; a individualização dos entrevistados é independente das suas redes de relações sociais; e por ser o inquérito constituído só com perguntas fechadas as respostas são, de antemão, previsíveis.

As perguntas dos inquéritos foram feitas abertas e semi-abertas, com auxílio de um guião, incluindo questões que foram alargadas de acordo com as necessidades sentidas.

Com frisos atrás, utilizamos neste trabalho a técnica de entrevista que foi realizada aos coordenadores e órgãos de gestão para tornar mais rico em termos de informações.

Em relação à técnica de entrevista, há uma grande diversidade de objectivos e contextos de utilização desta técnica, bem como das formas de concepção e estruturas.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) consideram que “em investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada de duas formas. Pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas”, neste caso utilizamos a entrevista semi-directiva com inquérito por questionário.

A entrevista é utilizada para a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

7.3 Instrumentos de recolha de dados

Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário não deve esquecer a interacção indirecta que existe entre ele e os inquiridos.

Assim, fomos cuidadosos na forma com formulamos as questões bem como na apresentação do questionário. Verificamos se a linguagem e o conteúdo das questões que constituem esse mesmo questionário são claras, acessíveis e objectivas.

Na elaboração do questionário tivemos o cuidado de ter em conta as habilitações do público-alvo a quem ele vai ser administrado.

Em relação ao tipo das questões, podem ser de resposta aberta ou de resposta fechada. Conhecendo as vantagens de resposta aberta que são aquelas em que é deixado ao inquirido a possibilidade de exprimir livremente a sua opinião, sem o constranger à escolha de soluções alternativas, ao questionamento que lhe vem formulado, permitindo-lhe, deste modo, construir respostas com as suas próprias palavras.

As respostas fechadas que são aquelas em que o inquirido apenas selecciona a opção (de entre as apresentadas) que mais se adequa à sua opinião.

As vantagens das respostas fechadas são: rapidez e facilidade de resposta, maior uniformidade na análise das respostas, facilitação da categorização das respostas para posterior análise, permitindo uma melhor contextualização da questão em análise. As vantagens das respostas abertas são: suscitam respostas variadas, simultaneamente, mais representativas e fiéis da opinião do inquirido e este concentra-se mais detidamente sobre a questão permitindo ao investigador a recolha de muitas informações sobre o tema.

As questões de resposta fechada que podem ter as seguintes desvantagens: dificuldade em elaborar respostas múltiplas, possíveis para uma determinada questão; não estimula a originalidade e a variedade de respostas. Nas questões de resposta aberta que há uma certa dificuldade em organizar e categorizar as respostas, requer mais tempo para responder, muitas vezes a caligrafia é ilegível em caso de baixa escolarização, ou mesmo nos com alguma competência, mas desconhecendo a matéria, as respostas podem não representar a opinião real do próprio.

Perante, as vantagens e desvantagens de questões de respostas fechadas e abertas, tivemos em conta todas essas recomendações e optamos por elaborar o nosso inquérito por questionários com todas estas características: Iniciamos com uma pequena introdução no cabeçalho, onde informamos os inquiridos que respondam anonimamente, sublinhamos a confidencialidade e enfatizamos a importância social das respostas dos inquiridos.

Este inquérito por questionário que foi construído e aplicado aos professores é constituído por três capítulos sendo o primeiro destinado à caracterização do inquirido, (características pessoais), o segundo incidindo sobre o exercício da profissão e o terceiro processo de avaliação de desempenho, cada grupo contem um conjunto de questões.

Considerando que o estudo que se pretende é medir aspectos como atitudes e opiniões do público-alvo, os professores, e tal só é possível com a utilização de uma escala. Optámos pela utilização de uma escala de tipo *likert* em que o inquirido selecciona uma opção, indicando o seu grau de concordância ou discordância relativamente a cada uma das afirmações apresentadas.

Como deixamos assinalado supra, para além de inquéritos por questionário também utilizamos o método qualitativo, através da técnica de entrevista semi-directiva, sem lhe atribuir posição dominante, mas apenas para completar o método quantitativo pelo qual se optou.

Tendo em conta essa possibilidade de diversificar os procedimentos, recorreremos à técnica de entrevista neste trabalho de investigação, a fim de nos permitir obter outras informações que nos proporciona, minimamente, ter uma percepção da realidade em estudo mais completa.

Neste sentido, foram feitas entrevistas aos membros dos órgãos de gestão e coordenadores de disciplina para que pudéssemos ter outras informações que não era possível recolher a partir dos inquéritos por questionários.

A entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan 1988), dirigida por uma pessoa, com o objectivo de obter informações sobre a outra, ou seja, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador ter uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Guerra (2008, p. 51) afirma que: “Todos os autores defendem que numa metodologia indutiva, a verbalização franca por parte do entrevistado (considerado o informador privilegiado) é

fundamental e quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas”.

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, podem ser abertas e centradas em tópicos ou podem ser guiadas por questões gerais. (Merton e Kendall 1946).

Começamos a entrevista com uma conversa trivial, por exemplo, com respeito às aulas e aos alunos, com esse modo informal, demos início a nossa entrevista, visando procurar algum interesse ou um tópico em comum, que sirva de motivação e proporcione oportunidade para uma boa empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.

Neste particular, não foi preciso fazer muita conversa porque éramos mais ou menos conhecidos, por serem professores que de uma forma ou outra já tivemos oportunidade de nos encontrar.

Após este intróito, iniciámos, propriamente, a nossa entrevista por agradecer a disponibilidades dos nossos entrevistados e por terem aceitado de imediato o nosso convite e em breves palavras informamos o objectivo da nossa entrevista e garantimos-lhe a confidencialidade e o anonimato.

A entrevista foi feita baseada num guião de entrevista composto por quatro conjuntos de perguntas que por sua vez contêm um total de vinte perguntas.

As perguntas incidiram sobre o Decreto Regulamentar nº10 de 4 de Setembro de 2000 que regula o Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente Cabo-verdiano e solicitamos que se respondia, com referência a este normativo e o que vigorava anteriormente:

- Se o entrevistado conhece os domínios que são tomados por referência na avaliação do seu desempenho;
- Se sabe como decorre o processo de avaliação;
- Se tem uma visão global dos resultados da avaliação que se faz anualmente?
- Enquanto sujeitos da avaliação como é que reagem, perante os resultados que lhe forem atribuídos;
- Se há um plano de formação que articula com os resultados da avaliação de desempenho docente;

- O que poderia ser mudado, caso pudesse, no actual sistema de avaliação de desempenho de professores.

As questões formuladas serviram para que em função das respostas dadas pelos entrevistados, na sua globalidade se possa aprender em termos de resultado qualitativo da presente pesquisa, que percepção os membros de gestão têm, enquanto avaliadores do processo de avaliação docente e qual é o papel de cada entrevistado nesse processo da avaliação.

7.4 Processo de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação foram os inquéritos por questionários e o guião de entrevista.

Elegemos uma escola para a pesquisa, como já dito atrás, solicitamos um encontro com o Director da escola, pedindo a permissão para aplicarmos os inquéritos. Na aplicação dos inquéritos por questionários convidamos todos os professores para colaborarem no preenchimento. A estratégia utilizada foi de esperar os professores saírem das aulas, aproveitando o horário dos intervalos e os que não foram apanhados nos intervalos, foram contactados nas salas de aulas e nas reuniões de coordenação.

Para concretização desta tarefa falamos com dois membros do órgão de gestão, Secretária da Direcção e o Subdirector para Assuntos Sociais e Comunitários que costumam estar presente, durante todo o período de funcionamento da escola, para nos apoiarem na entrega e devolução dos inquéritos aos professores.

Para o efeito escolheu-se na ocasião, um espaço que fica no interior da escola, onde normalmente os professores ficam durante o intervalo. Colocámos uma caixa de cartão, de dimensão perceptível à distância, através do anúncio escrito que tinha a seguinte palavra “INQUÉRITO”, para os professores colocassem os inquéritos depois de serem preenchidos.

Depois desse trabalho de organização, sensibilização e informação dos professores na tentativa de os envolver a todos no preenchimento dos inquéritos, deslocámo-nos várias vezes ao estabelecimento do ensino em causa, para nos certificarmos se todos tinham tomado o guião de inquéritos e se aqueles que tinham tomados devolveram.

Nem todos se disponibilizaram a responder ao inquérito de imediato, desculpando-se com falta de tempo, mas os que se prontificaram a colaborar na pesquisa, explicamos os objectivos da aplicação dos inquéritos, entregamos um formulário e a seguir negociamos o prazo e o local de devolução.

Depois de dez dias conseguimos saber que dos oitenta e um professores desta escola, setenta tomaram os inquéritos, mas conseguiu-se recolher apenas cinquenta e três inquéritos preenchidos. Insistimos com aqueles que se tinha, efectivamente prontificados a responder as questões, mas não conseguimos reaver os inquéritos preenchidos.

Em relação à entrevista solicitamos um encontro prévio com o Director da Escola, bem como aos demais membros de gestão para informar sobre a nossa pretensão de realizar uma entrevista gravada, para fins académicos.

Todos aceitaram excepto a actual Subdirectora pedagógica que declinou o convite por desconhecer os trâmites do processo de avaliação visto ela ter iniciado as funções em Outubro deste ano lectivo e propôs que fosse entrevistado o ex-subdirector pedagógico.

Assim, convidamos o anterior subdirector pedagógico que exerceu essas funções nos últimos quatro anos que aceitou de imediato. Convidamos também quatro coordenadores de disciplina, para serem entrevistados, também o convite foi aceite e combinamos o dia, a hora e o local para efectivação da entrevista.

No dia combinado entrevistámos os coordenadores de disciplinas, deixando para mais tarde os restantes convidados que se encontravam de férias do segundo trimestre.

Iniciamos a entrevista, colocando as questões que estavam inscritas no guião e no fim agradecemos a todos que foram entrevistados pela sua disponibilidade e pela forma como nos forneceram as informações.

8. Ética na investigação educacional

Um dos aspectos importantes que se deve ter em conta na investigação é o respeito pelo inquirido e a responsabilidade das questões relacionadas com a ética.

A ética consiste em estabelecer normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por um determinado grupo social.

Recentemente, houve uma viragem interpretativa, na sequência de uma mudança epistemológica que resultou num abandono progressivo do positivismo e na utilização de métodos qualitativos da pesquisa. Perante esta viragem a questão da ética da investigação social e educacional complexificou-se cada vez mais e desenvolveu-se uma postura ética que foi designado por alguns estudiosos de “pro-positivista” (Simons e Usher, 2000).

Existem duas abordagens principais sobre a ética na pesquisa: uma tradicional e outra contemporânea. A tradicional traça uma linha cuja componente é político-moral ou prescritiva da investigação. A abordagem contemporânea, pelo contrário, assenta na ideia de que não há qualquer linguagem neutra que permita descrever a vida social a partir do seu exterior. Isso significa que os fenómenos sociais não estão algures e que os investigadores devem descobri-los a partir de uma posição externa, mas sim eles são construídos e negociados através das próprias interações que se estabelecem entre os investigados e os investigadores.

Para promover uma investigação eticamente responsável, é fundamental, pois, apostar no desenvolvimento da integridade do investigador.

A integridade na pesquisa não deve ser perspectivada apenas na sua vertente individual, ela tem um significado duplo que abarca uma dimensão individual e outra institucional (Lima, 2006).

Segundo Lima (2006, p. 98) existem “dois princípios importantes para a protecção das pessoas - objecto de investigação”. Tais princípios dominam o panorama recente no âmbito da ética da investigação quando incidem sobre sujeitos humanos e desdobram-se em consentimento informado e no anonimato.

O anonimato consiste em garantir a salvaguarda do não conhecimento, por quem quer que seja, da identidade do prestador, da informação /resposta que é fornecida ao inquiridor.

Bogdan e Bilklen (1994, p. 77) defendem que: “As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações”.

Assim o investigador deve ter uma postura de sigilo e tratar os sujeitos com respeito de forma a obter alguma cooperação na investigação.

Como sugere Lima (2006, p.139) “as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição de pesquisa, passando pela selecção dos participantes até ao acesso ao terreno à forma de recolha dos dados até a publicação de resultados”.

Deste modo, esta questão assume para nós uma dimensão muito importante no decurso da presente investigação, tanto mais, porque o tema avaliação de desempenho é por si só um tema carregado de subjectividades e de implicações éticas.

Por isso, os princípios que acabam de ser referidos devem ser assegurados aos sujeitos de forma a poderem aderir voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos, deve-se garantir a todos os inquiridos que não serão expostos a riscos que possam porventura advir.

Na nossa investigação, procuramos ter em conta esses pressupostos, quer em relação aos inquiridos aplicados, quer em relação às entrevistas realizadas, deixando sempre expressa a garantia de confidencialidade, de fiabilidade e de anonimato em todos os momentos de solicitação da colaboração dos sujeitos com a nossa pesquisa.

Um outro aspecto da ética prende-se com a reciprocidade. Isso nos leva a algumas interrogações: Que benefícios os sujeitos poderão usufruir da investigação? Que informação e conhecimento relevantes põem adquirir na prática? Neste caso, sobre a nossa pesquisa, há algum ganho para a escola? A escola pode melhorar o seu desempenho, sobretudo o processo da avaliação dos docentes? O nosso estudo poderá contribuir para que esta escola mude a sua forma de trabalho?

Consideramos gratificante o facto de termos optado pela pesquisa na escola secundária eleita para o efeito, pois que a nossa actuação deu frutos, a bem dizer de imediato, mesmo antes do nosso estudo, dos dados recolhidos e da análise metodológica dos resultados. Este fruto foi a retoma do processo da avaliação de desempenho docente neste estabelecimento de ensino que desde Setembro do ano

lectivo anterior se encontrava paralisado. Isso, quando por força das disposições regulamentares em vigor, o processo de avaliação já deveria estar concluído.

Com efeito, assim que tivemos o primeiro encontro com a Direcção da escola e o informamos sobre a nossa pretensão de fazer um estudo sobre o impacto da avaliação docente nesta escola, de imediato foram dadas instruções ao sub-director pedagógico cessante, para organizar as fichas e de iniciar o processo de avaliação do ano transacto, junto dos professores.

CAPITULO V - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. Inquéritos/Entrevista

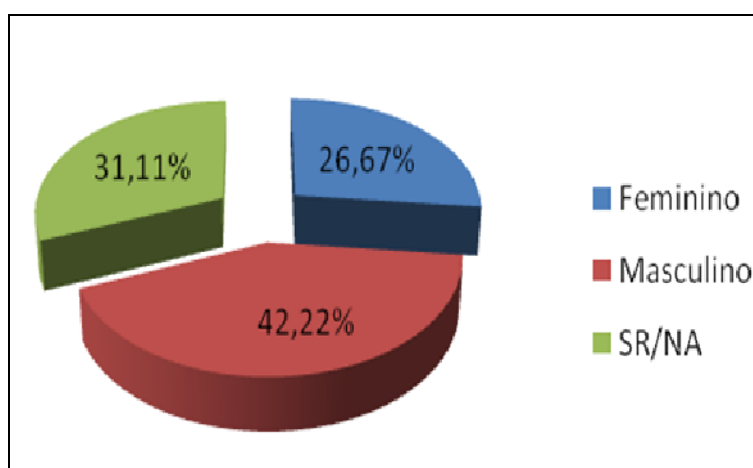
Os dados descritos neste subcapítulo são resultados referentes a 45 inquéritos considerados válidos após a recolha de 53 realizados.

Primeiramente codificaram-se as questões e as respectivas respostas. Toda a informação contida nos inquéritos considerada válida foi introduzida no programa Microsoft Excel. Para o tratamento e análise de dados utilizou-se o programa SPSS, sendo que a representação gráfica também foi feita, novamente, no programa Microsoft Excel.

Para apresentação dos dados recorremos a gráficos e quadros enumerados, estes estão constituídos por preposições e escalas, que por sua vez, os resultados estão expressos em percentagem. Importante referenciar que a designação da escala SR/NA, opção de resposta em todas as questões deste inquérito, refere-se a questões não aplicadas ou deixadas em branco.

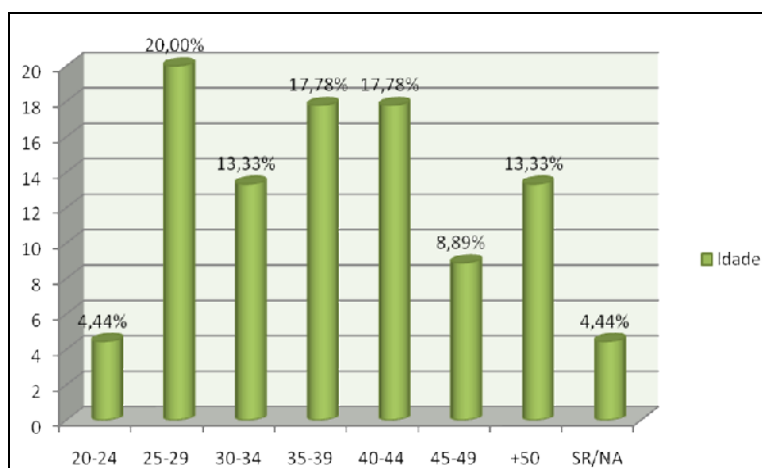
I. Caracterização do inquirido

Gráfico 1- Sexo



No gráfico 1 podemos verificar que existe um claro predomínio, quantitativo, de docentes do sexo masculino (42,22%) sobre os do sexo feminino (26,67%).

Gráfico 2 - Idade

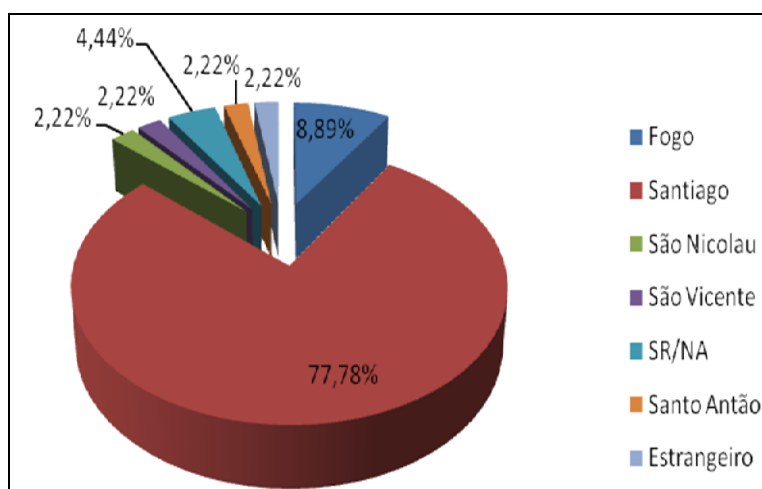


Em relação ao gráfico 2, a variável “grupo etário” dos professores com idades entre 20-24 e 45-49 verifica-se uma percentagem de 4,44% e 8,89%, respectivamente e correspondem a percentagens mais baixas em relação aos outros grupos de 30-34 e mais de 50.

Entre 25-29 a percentagem é de 20%; Nas faixas etárias entre 30-34 e mais 50 anos as percentagens são iguais: de 13,3 %; nos grupos etários entre 35-39 e 40-44 também existe coincidência quantitativa das percentagens: 17,78%; por último a percentagem 4,44% corresponde ao grupo que ficou codificado com a nomenclatura de SR/NA.

Existe pouca diferença de idade entre os intervalos definidos, o que significa que os docentes nesta escola, na maioria é jovem; apenas seis professores têm mais de 50 anos.

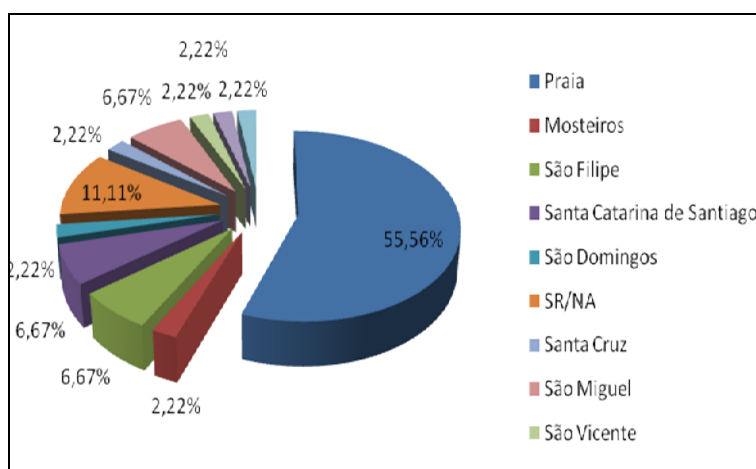
Gráfico 3- Naturalidade/Ilha



Os dados obtidos mostram que mais de 77,7% de professores inquiridos são naturais da ilha de Santiago a seguir são da ilha do Fogo com 8,89%, depois vem os de São Vicente com 4,44% as restantes ilhas, São Nicolau, Santo Antão com 2,22% bem como Estrangeiro com a mesma percentagem ou seja, estas ilhas têm uma percentagem muito baixa, bem como o NR/NA com 2,22%.

A ilha com maior número de professores é a de Santiago, 77,78 % logo de seguida é a do Fogo, 8,89%, no conjunto, estas duas ilhas representam mais de 86% de professores.

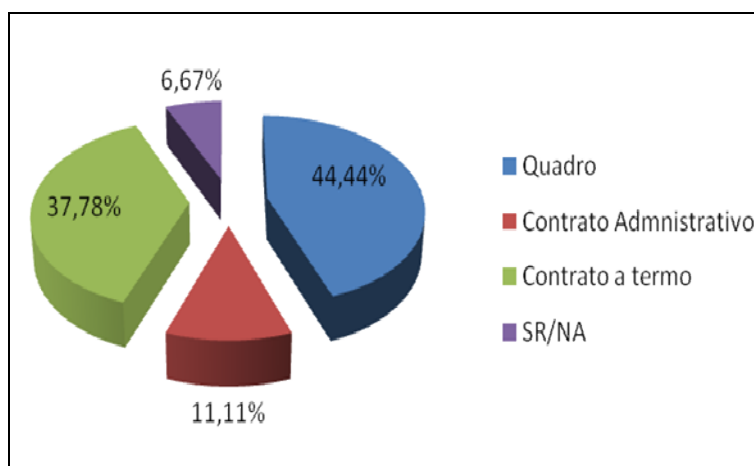
Gráfico 4- Naturalidade/Concelho



Dos inquiridos 55,56% professores são oriundos da Praia, de seguida são de São Filipe, Santa Catarina de Santiago, com 6,67% e os restantes concelhos, são de São Domingos e dos Mosteiros com 2,22%.

Os 60% de professores a quem se aplicaram os inquéritos pertencem à ilha de Santiago e os concelhos que situam nesta ilha, os professores das outras não ultrapassam 30%.

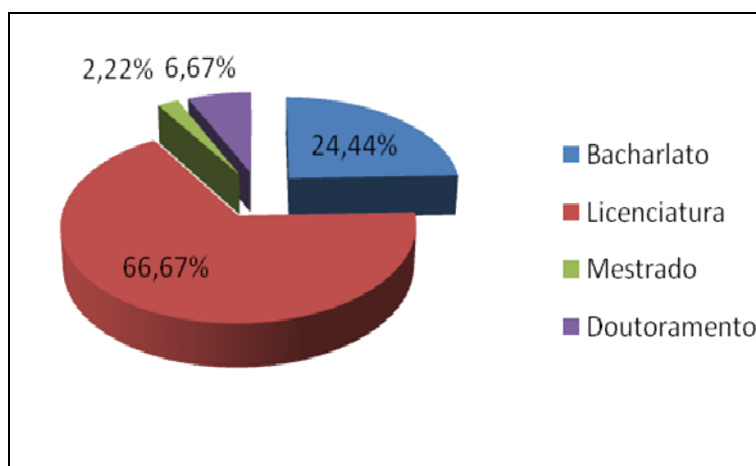
Gráfico 5- Vínculo laboral



No gráfico 5, relativamente à variável “Vínculo Laboral”, 44,44% dos professores inquiridos pertence ao quadro e 11,78% de contrato de provimento administrativo. Por outro lado, o mesmo gráfico dá-nos conta que 37,78% dos inquiridos tem um contrato a termo e que 11,11% pertence ao grupo SR/NA.

O que nos leva a concluir se for enquadrado o grupo SR/NA no mesmo bloco da não vinculação laboral à escola, podemos afirmar que o vínculo laboral é precário (55,56%) o que, por sua vez, deixa subentender que a escola tem um quadro pouco estável, pressupondo uma constante mobilidade no seu corpo docente. Por outro lado, essa situação deixa os professores poucos motivados - conforme alguns entrevistados, “o sistema de avaliação é importante, mas só serve para os professores do quadro mudarem de escalão na carreira” Deixam entender que para os demais professores, os de contrato a termo, a avaliação não traz qualquer vantagem.

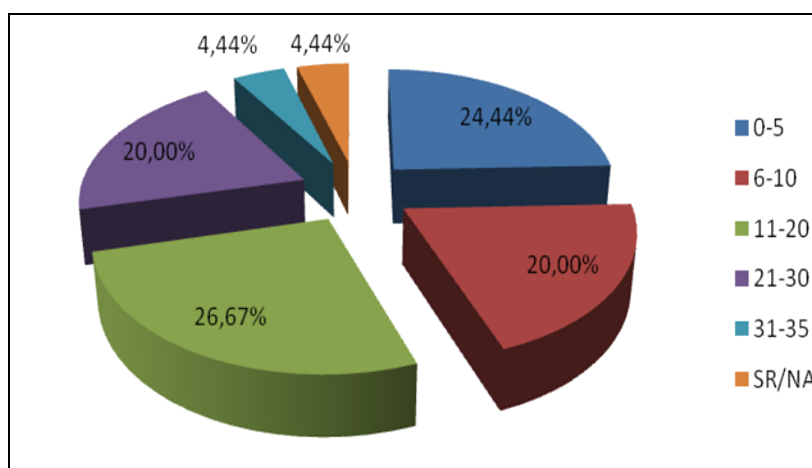
Gráfico 6- Habilitações literárias



Neste gráfico sobre as Habilitações Literárias, 66,67% dos professores inquiridos possuem Licenciatura; 24,44%, Bacharelato; 2,22% Mestrado e 6,67%, Doutorado.

Isto indica que existe um aceitável potencial em termos de professores com formação superior. Isto demonstra que esta escola não tem problemas em termos de professores com formação, contudo não se sabe se esta formação superior é adequada ao ensino.

Gráfico 7- Anos de serviço

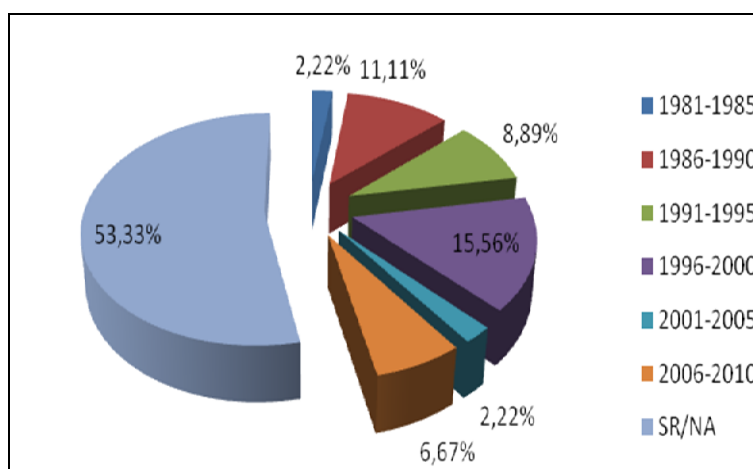


No que concerne aos anos de serviço, a percentagem de professores de 0-5 anos é de 24,44%; de 6-10 anos, de 20,00%; de 11-20, 26,67%; de 21-30, de 20,00%; de 31-35, 4,44%; e SR/NA, de 4,44%.

Mais de 50% dos inquiridos têm 11 ou mais anos de serviço, o que aponta para um corpo docente com razoável experiência no exercício da profissão, mas não se sabe esses anos de serviço são só nesta escola. No intervalo, 31-35 anos de serviço, a percentagem é apenas de 4,44% porque os professores têm direito à reforma voluntária, quando atingem 32 anos de serviço, independentemente da idade que possuam. Os que ultrapassaram 32 anos de serviço e constam da anotação, no intervalo em apreço (31-35), é porque a sua relação laboral é de contrato de provimento ou a termo, antigamente qualificado de contrato eventual em que não se lhes contava o período de férias escolares, como tempo de serviço prestado ao Estado, nem tinham direito, nesse período de férias a qualquer remuneração, contrariamente ao que acontece com os docentes vinculados ao quadro docente.

Assim, para esta categoria, numa boa parte do tempo de serviço prestado, os anos de leccionação não coincidem com os correspondentes anos de calendário, o que implica que precisam de mais anos lectivos para completarem os 32 anos efectivos de serviço, para poderem assegurar o direito à aposentação voluntária nessa ocasião.

Gráfico 8- Ano de entrada



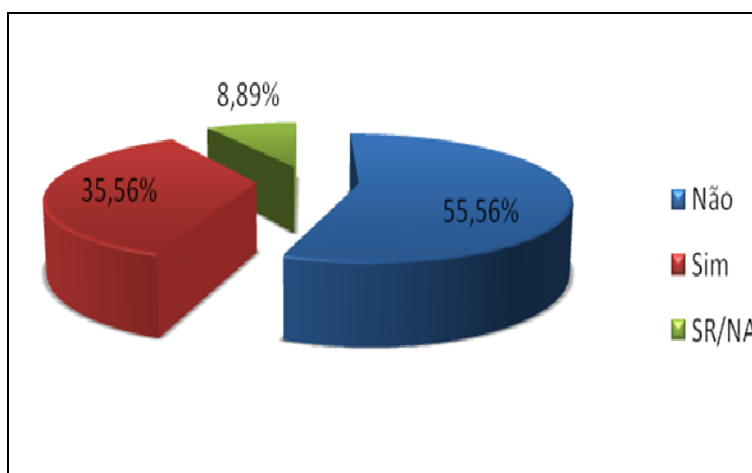
Do universo dos inquiridos, 53,33% de professores entraram no quadro no ano de 1981-1985, 11,11% de 1986 – 1990, de 1991-1995, 15,56% de 1996 -2000, 2,22%, de 2001-2005, 6,67%, de 2006-2010 e SR/NA, 2,22%.

A entrada dos professores na carreira docente, nesta altura (1981) foi mais significativa, do que em anos anteriores, porque até então, havia poucas escolas secundárias e um número bastante reduzido de professores, com formação adequada, pelo que se tornou necessário, primeiramente, apetrechá-

los de aptidões profissionais e seguidamente criar um vínculo mais forte que permitisse alguma estabilidade no sistema educativo e, do mesmo modo, pudesse evitar a transumância para emprego mais rentável.

No entanto, da análise das questões formuladas aos inquiridos e respostas dadas pelos entrevistados, constata-se que há muitos professores que não são de quadro, o que indica que a avaliação docente, no que tange ao presente gráfico, não tem qualquer utilidade para o universo dos utentes.

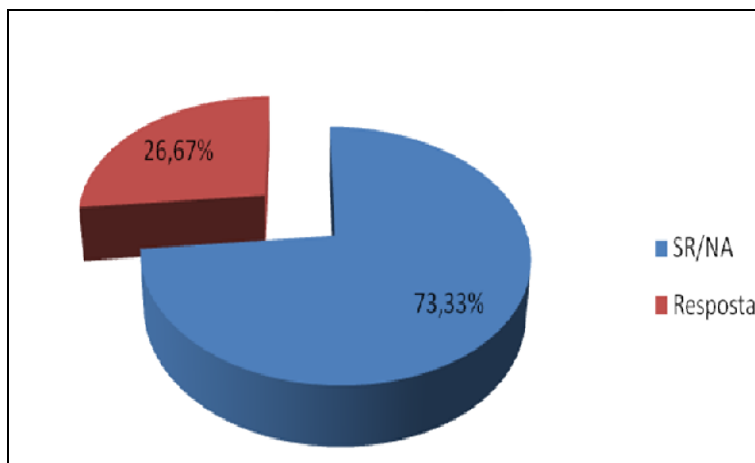
Gráfico 9- Formação em serviço nos últimos 5 anos



55,56% dos inquiridos declaram que não receberam formação nos últimos cinco anos e 35,56% responderam que Sim.

Os professores inquiridos, com formação inicial, responderam que não têm tido nenhum tipo de acção de formação porque, na prática, não existe formação contínua, apesar de, nas normas e nas orientações em vigor na matéria, se encontrar expressamente definido que os serviços centrais do MED (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário) devem promover formação contínua junto das escolas secundárias, havendo, de resto, idêntica incumbência para estas, naquelas normas e orientações superiores. Um dos entrevistados reforçou esta ideia, de ausência de formação de professores na escola observada, com a seguinte afirmação: “não vejo acção de formação para capacitação dos professores”.

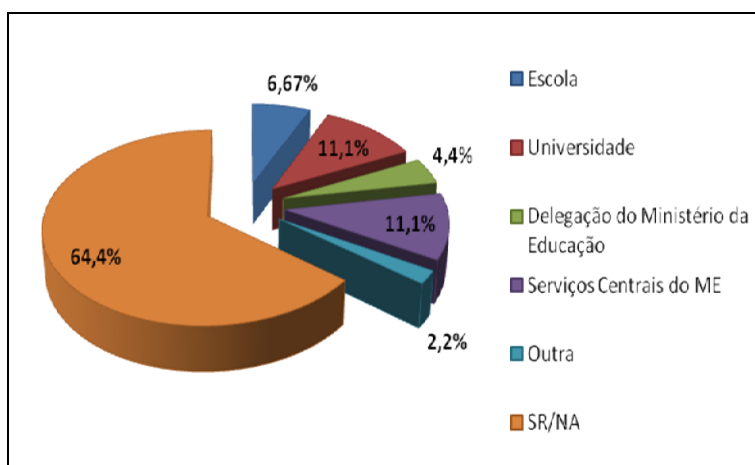
Gráfico 10- Formação recebida



Dos inquiridos, apenas 26,67, responderam que receberam formação de Animador, Economia e Gestão, Educação Ambiental, Formação Pedagógica, Pós-Graduação e Reciclagem e o grupo SR/NA apresenta uma elevada percentagem, de 73,33%.

Algumas acções de formação indicadas são relacionadas com o ensino/aprendizagem, nomeadamente, Educação Ambiental e Cidadania, outros responderam Economia e Gestão, e outros cursos de Pós-graduação. As formações ligadas ao ambiente e cidadania são formações ministradas, pontualmente através de projectos que de vez em quando surgem no MED e não são formações decorrentes de necessidades sentidas a partir dos resultados da avaliação e nem são formações ligadas à gestão pedagógica.

Gráfico 11- Entidade responsável pela formação



Dos inquiridos, cerca de 21% respondeu que as entidades responsáveis pelas formações são os Serviços Centrais do ME, a Delegação do ME e a Escola. Por outro lado, 64,4% não tem opinião das entidades formadoras.

O que pode significar que os docentes integrados neste último grupo não frequentaram nenhum tipo de formação realizados por estes serviços, pois as formações indicadas não são de cariz tradicional para aquisição de um grau académico, mas sim acções de formação pontuais.

A maioria dos inquiridos e dos entrevistados considera, pois, que devia haver “mais apoios no que tange às formações, que se deviam promover encontros de reflexão por técnicos que dominam a matéria porque não existe pessoas nas escolas que possam fazer esse tipo de formação”.

II. Exercício da profissão

Quadro 2 – Dificuldades encontrado no exercício da actividade docente

Itens	Muitas vezes		Às vezes		Nunca		SR/NA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Planificação das aulas	5	11,11	14	31,11	20	44,44	6	13,33	45	100
Gestão de Conteúdos	6	13,33	18	40	16	35,55	5	11,11	45	100
Didáctica da disciplina	3	6,66	20	44,44	15	33,33	7	15,55	45	100
Avaliação de Aprendizagens	4	8,88	17	37,77	17	37,77	7	15,55	45	100
Gestão de Turma	7	15,55	20	44,44	13	28,88	5	11,11	45	100
Outra (s)	0	0	0	0	3	6,66	42	93,33	45	100

Neste Quadro a questão prende-se com a indicação de qual é o tipo de dificuldades que os docentes têm tido nos cinco seguintes domínios: Planificação das aulas, Didáctica da Disciplina, Gestão de Conteúdos, Avaliação de aprendizagens, Gestão de Turma e Outras. Cada uma destas variáveis foi atribuída quatro opções de respostas: Muita Vezes, Às Vezes, Nunca e SR/NA.

Do conjunto das proposições consideradas, a maior dificuldade verificou-se nas proposições que associam a Gestão de Turma e Didáctica de Disciplina. Nestes dois casos, se somarmos estas percentagens, obteremos uma média superior a 50%. As proposições que mereceram menor dificuldades foram as que associam ao Planeamento de Aulas, Gestão de Conteúdos e Avaliação de Aprendizagem.

Isto demonstra que a média percentual dos inquiridos, cerca de 44% sente mais dificuldades em gerir uma turma porque cada turma tem média 40 alunos por sala, o que pressupõe o professor terá de conhecer bem os alunos, definir objectivos claros e precisos, proporcionando actividades interessantes, a fim de que a classe esteja atenta e motivada, ao longo da aula, facilitando uma aprendizagem mais tranquila e um ensino mais motivador. Em relação à Didáctica de Disciplina tem a ver com a metodologia e as técnicas empregadas para compreensão dos conteúdos, o professor deve arranjar uma estratégia adequada que possa ajudar os alunos atingirem os seus objectivos.

Estas dificuldades deveriam ser levadas pelos professores e discutidas nas reuniões de coordenação onde se devem propor, com frontalidade todas as dificuldades sentidas nas salas de aulas e em conjunto, poderão encontrar soluções para estas dificuldades sejam minimizadas ou até anuladas.

Quadro 3 - Resolução de problemas, caso de ter sentido dificuldades

Itens	Muitas vezes		Às vezes		Nunca		SR/NA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Procura resolvê-las sozinhos	13	28,88	15	33,33	5	11,11	12	26,66	45	100
Procura um colega com mais formação	9	20	20	44,44	1	2,22	15	33,33	45	100
Procura um coordenador da disciplina	12	26,66	19	42,22	2	4,44	12	26,66	45	100
Procura o sub-director pedagógico	2	4,44	19	42,22	10	22,22	14	31,11	45	100
Procura pessoas fora da sua escola	3	6,66	16	35,55	9	20	17	37,77	45	100
Outra (s)	0	0	0	0	0	100	45	100	0	100

De acordo com os resultados deste quadro, os inquiridos procuram apoios mais nos coordenadores de Disciplina. Demonstra isso que os professores confiam nos seus coordenadores e que os mesmos são autoridades na matéria.

De se intuir, por isso, que os coordenadores devem continuar a fazer uma coordenação cada vez mais motivadora, com algum conhecimento científico e com metodologias adequadas, a fim de que os professores possam tirar melhor proveito das reuniões semanais, para que sintam que a coordenação é uma mais-valia para as suas actividades pedagógicas e possam ficar mais motivados para aprenderem com as experiências não só dos coordenadores de disciplina como também dos colegas que também mereceu uma boa percentagem por parte dos inquiridos.

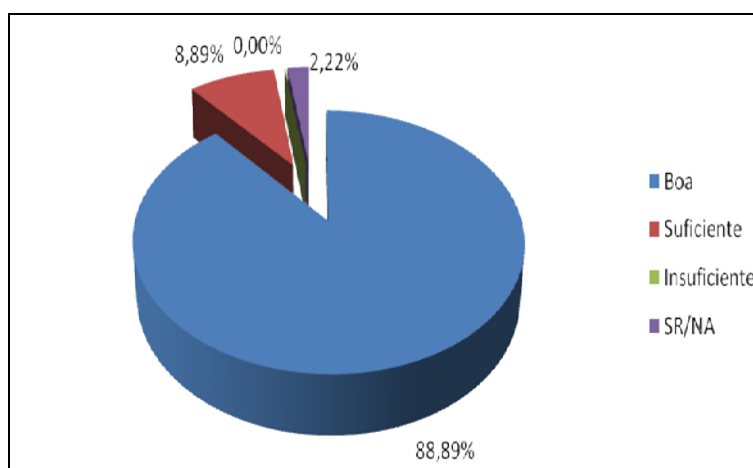
Quadro 4 - Factores/obstáculos que dificultam o exercício da actividade quotidiana

Itens	Muitas vezes		Às vezes		Nunca		SR/NA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Falta de recursos disponíveis	16	35,55	20	44,44	3	6,66	6	13,33	45	100
Falta de apoio e seguimento	7	15,55	18	40	10	22,22	10	22,22	45	100
Desmotivação dos alunos	14	31,11	20	44,44	5	11,11	6	13,33	45	100
Indisciplina dos alunos	18	40	15	33,33	4	8,88	8	17,77	45	100
Falta de formação contínua	6	13,33	21	46,66	6	13,33	12	26,66	45	100
Outra (s)	1	2,22	0	0	0	0	44	97,77	45	100

Dos cinco factores considerados que podem constituir um obstáculo ao exercício da actividade dos professores, a falta de formação contínua ocupa a última posição quanto ao nível da escala “muitas vezes” e quando somamos os resultados de “muitas vezes” e “às vezes” também ocupa uma posição modesta (penúltimo lugar). Na verdade, de acordo com os dados, a desmotivação dos alunos e a indisciplina dos alunos constituem as razões mais invocadas pelos inquiridos como obstáculos ao seu trabalho. Os inquiridos não periodizaram a formação contínua porque a indisciplina por parte dos alunos na sala de aulas só dificulta o ensino e a aprendizagem.

De se referir que as entidades entrevistadas não têm idêntica percepção, preocupando-se elas, na decorrência das suas respostas, com “falta de formação contínua.” A maioria é de opinião que a ausência de formação contínua ao longo da carreira dos professores não tem contribuído para a melhoria de desempenho e tem dificultado as suas tarefas pedagógicas. Pode-se inferir que estes entrevistados atribuem alguma importância à formação contínua e a existência de um plano de formação que permita uma intervenção apropriada à medida que surjam situações anómalas a requerer uma pronta actuação.

Gráfico 12 - Avaliação da formação de base para o exercício da actividade profissional



Nesta variável há uma grande diferença entre a percentagem, 88,89% que considera a sua formação de base Boa e uma percentagem bem pequena, 8,89% que considera Suficiente a sua formação de base. Convém, porém, ter presente que só a formação de base não é suficiente para se ter outras competências no vasto campo profissional que é a docência, sobretudo, nos domínios de gestão e relações pedagógicas, planificação e gestão de conteúdos, avaliação de aprendizagem, gestão tempo e motivação dos alunos, etc.

Estas e outras competências terão que ser adquiridas nas formações específicas a serem promovidas sempre que se constatem insuficiências na realização destas tarefas. E, para que estas formações tenha lugar e possam ser feitas, é necessário que os coordenadores façam observação de aulas, procurem conhecer os planos de aulas, acompanhem a gestão do programa e a do tempo, empregue bem as modalidades de avaliação e relacionem o grau de aprendizagem dos alunos com os resultados, reportando à direcção da escola as insuficiências detectadas e sugerindo, sempre que oportuno, a devida intervenção formativa.

III. Processo de avaliação do desempenho

Quadro 5 - Concordância em relação às proposições

Itens	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		SR/NA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
A Avaliação de desempenho melhora a qualidade da educação e ensino ministrados.	14	31,11	18	40	8	17,77	1	2,22	4	8,88	45	100
A Avaliação de desempenho permite adequar o sistema educativo às necessidades educacionais.	9	20	21	46,66	9	20	0	0	6	13,33	45	100
A Avaliação de desempenho permite melhorar a prestação de pedagógica e a qualidade profissional dos docentes.	14	31,11	18	40	7	15,55	1	2,22	5	11,11	45	100
A Avaliação de desempenho é sobretudo um instrumento de controlo	8	17,77	15	33,33	13	28,88	5	11,11	4	8,88	45	100
A Avaliação é um exercício meramente burocrático sem qualquer implicação para os professores e para escola.	7	15,55	5	11,11	17	37,77	13	28,88	3	6,66	45	100
Outra (s)	0	0	1	2,22	0	0	0	0	44	97,77	45	100

Do conjunto das proposições consideradas, a maior concordância verificou nas proposições que associam a avaliação de desempenho à melhoria da qualidade do ensino e à melhoria da prestação do serviço educativo. Nestes dois casos, se somarmos o concordo totalmente com o concordo, obtemos percentagens superiores a 70%, ou seja, os dados dizem-nos que os inquiridos destacaram sobretudo a avaliação como factor de melhoria da prestação do serviço educativo e de melhoria da qualidade da educação e do ensino.

As proposições que mereceram menor concordância foram as que associam a avaliação de desempenho a processo de controlo, com cerca de metade dos inquiridos a declarar concordância em relação a esta associação e a associação da avaliação de desempenho a um exercício burocrático

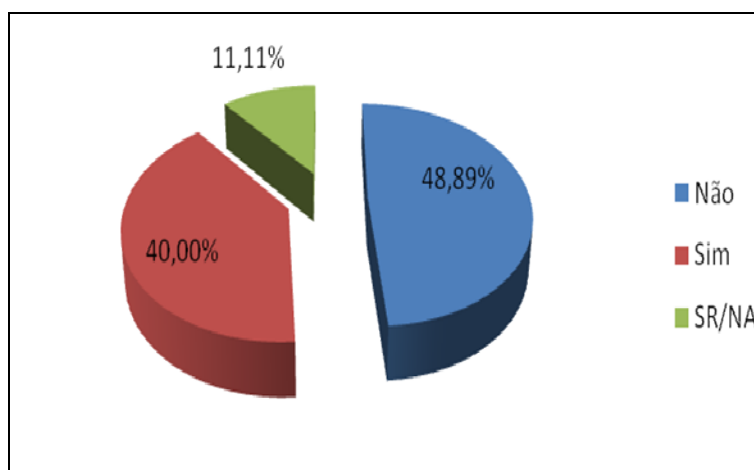
sem implicações para escola, proposição com a qual os inquiridos menos se identificam, com um “índice de concordância” a percentagem é de pouco mais de 26%.

No entanto, as percepções dos entrevistados não coincidem com os dos inquiridos: uns responderam que “a avaliação não contribui para a melhoria”; outros que “não contribui e é meramente administrativo”; e apenas um entrevistado entende que “ não contribui”, mas acha que “a filosofia da avaliação deve contribuir”.

É de se intuir que esta visão, em como a avaliação de desempenho constitui um instrumento que não contribui para melhoria e outros argumentam que escola usa avaliação para controlar os professores, não é nova pelo que se torna extremamente difícil convencer os profissionais visados que a finalidade basilar da avaliação é para contribuir para um ensino de qualidade.

Esta forma redutora de ver a avaliação implica que as outras dimensões da avaliação, nomeadamente o desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino/aprendizagem e a gestão pedagógica, não se encontram no centro das preocupações da escola e dos professores para serem debatidas e avaliadas no quotidiano.

Gráfico 13 - Domínios tomados por referência na avaliação do desempenho



Dos inquiridos, 48,00% reponderam Não e 40,00% Sim. Cerca de metade não conhece os domínios que são avaliados. Isso demonstra que existe um desconhecimento sobre como o processo de avaliação tem sido feito nesta escola o que se pressupõe as informações sobre o processo de avaliação não têm tido um espaço de debate e de reflexão no seio dos professores.

Pode-se concluir que os inquiridos têm presente que são avaliados de um ou de outro modo, o desconhecimento pode ocorrer por razões que não são imputáveis aos inquiridos. Desde logo porque os responsáveis da escola não informam acerca dos procedimentos e porque o processo é efectivamente algo obscuro.

As ideias convergem entre os inquiridos e alguns entrevistados, tendo em conta que existe a mesma percepção que não são informados como se processa a avaliação: “não sei como fazem ou com avaliam no terreno”, porém, têm a clara percepção que essa actividade “não é contínua e nem sistemática, mas sim uma avaliação que se faz no final do ano lectivo, “costumam fazer, embora haja alguma informação, sobre a relação com os alunos, colegas e faltas, mas na altura da avaliação não são tomados em consideração”. Mais referem que “não há acompanhamento sistemático, não conhecem instrumentos de recolha de dados, se houvesse tudo isso haveria ganhos excelentes”.

Isto ainda nos remete para uma outra leitura: não há critérios para se fazer avaliação, não há instrumentos de recolha de dados, logo não se recolhem informações para serem sistematizadas, em nenhum momento, muito menos ao longo do ano. O que nos faz concluir que não se cumprem as normas do DR que estipulam o acompanhamento sistemático e contínuo da avaliação de desempenho.

Quadro 6 - Grau de concordância

Itens	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		SR/NA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
O resultado da minha avaliação foi justo, traduzindo com rigor a qualidade do conjunto do meu desempenho.	10	22,22	13	28,88	13	28,88	1	2,22	8	17,77	45	100
O resultado da minha avaliação reflecte com rigor apenas algumas componentes do meu desempenho.	8	17,77	13	28,88	14	31,11	0	0	10	22,22	45	100
O resultado da minha avaliação foi injusto, pois não reflecte com rigor a qualidade do meu desempenho.	8	17,77	5	11,11	11	24,44	9	20	12	26,66	45	100
Outro	0	0	0	0	5	11,11	0	0	40	88,88	45	100

Tomando por referência o resultado da sua última avaliação, os inquiridos expressaram o seu grau de concordância em relação às proposições apresentadas pelos inquiridos são as seguintes:

Das preposições indicadas, as duas últimas revelam que “os resultados da avaliação com rigor apenas em algumas componentes e ou o resultado foi injusto teve pouca expressão” tiveram menos percentagem. A que teve maior percentagem, (cerca de 50%) é aquela que os inquiridos concordam com o resultado da avaliação por ser justo e traduz com rigor a qualidade do conjunto do desempenho, ou seja, metade dos inquiridos considera que “o resultado da avaliação é justo e traduz com rigor a qualidade do conjunto do meu desempenho”.

Esta ideia é corroborada pelos entrevistados que responderam que praticamente “...todos os professores têm boa nota para cima de 19 valores” e que “pouca gente reclama“, contudo deixam entender que “a Direcção não faz acompanhamento do desempenho dos professores para fazer a avaliação de desempenho baseados em factos prefere atribuir uma nota compatível com o desejo do professor”.

Tanto os inquiridos como os entrevistados consideraram que a avaliação é subjectiva e “gostariam que fosse mais objectiva”

Conclui-se que a avaliação atribuída desta forma em que o avaliador é soberano nesta matéria, mas não procura criar mecanismo de recolha de informações que lhe permita fazer uma avaliação mais objectiva pode transformar a avaliação num mero acto administrativo, burocrático e realizada com algum grau de subjectividade. Ainda se infere que com esta forma de atribuir uma avaliação praticamente a todos para cima de 19 valores sem ter em conta alguns parâmetros, onde impera apenas a memória, o imprevisto e o amiguismo não promove uma avaliação transparência.

Quadro 7 - Reacção do resultado da última avaliação

Itens	Muitas vezes		Às vezes		Nunca		SR/NA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Reclama junto das instâncias competentes.	11	24,44	14	31,11	8	17,77	12	26,66	45	100
Expresso o seu desagrado junto dos colegas mas não formaliza a sua reclamação.	0	0	13	28,88	16	35,55	16	35,55	45	100
Aceita a avaliação sem contestação para evitar represálias por parte dos superiores.	3	6,66	4	8,88	20	44,44	18	40	45	100
Outra (s)	0	0	1	2,22	0	0	44	97,77	45	100

No conjunto dos itens deste quadro cerca de 55 % dos inquiridos deram a entender que poderiam reclamar junto das instâncias competentes, contudo 63% “Expressa o seu desagrado junto dos colegas, mas não formaliza a sua reclamação”, se a avaliação não traduzisse fielmente a qualidade do seu desempenho.

Apenas 14% “Aceita a avaliação sem contestação para evitar represálias por parte dos superiores”, a percentagem de aceitação é irrisória, o que demonstra que há professores que sabem que podem existir represálias mas isso não os demove de reclamar.

Pode-se inferir que mais de metade dos inquiridos, respondeu que reclamaria junto das instâncias superiores, caso sentissem injustiçados.

Quadro 8 - Explicação do processo

Itens	Sim		Não		SR/NA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Antes de iniciar o período de avaliação, negociou com o director, ou seu representante, os objectivos a alcançar nesse período	31	68,88	4	8,88	10	22,22	45	100
Antes da avaliação realizada pelo director, ou seu representante, foi-lhe solicitada uma auto-avaliação.	20	44,44	17	37,77	8	17,77	45	100
Antes de lhe comunicar o resultado da avaliação o director, o seu representante, reuniu consigo para discutir o seu desempenho e ponderar eventuais factores contextuais que o influenciaram.	31	68,88	4	8,88	10	22,22	45	100
Durante o período objecto de avaliação o director, ou seu representante, reuniu consigo para fazer avaliações intermédias.	32	71,11	3	6,66	10	22,22	45	100
Durante o período objecto de avaliação o director, ou seu representante, reuniu consigo para fazer avaliações intermédias.	13	28,88	22	48,88	10	22,22	45	100
Durante o período objecto de avaliação o director, ou seu representante, reuniu consigo para fazer avaliações intermédias.	27	60	5	11,11	13	28,88	45	100

As preposições deste quadro confrontam os inquiridos, com as seguintes questões:

- Antes de iniciar o período de avaliação, negociou com o director, ou seu representante, os objectivos a alcançar nesse período.
- Antes da avaliação realizada pelo director, ou seu representante, foi-lhe solicitada uma auto-avaliação.

- Antes de lhe comunicar o resultado da avaliação o director, ou seu representante, reuniu consigo para discutir o seu desempenho e ponderar eventuais factores contextuais que o influenciaram.
- Durante o período objecto de avaliação o director, ou seu representante, reuniu consigo para fazer avaliações intermédias.
- O director, ou seu representante, limitou-se a comunicar-lhe o resultado da avaliação no final do período de avaliação.
- O director, ou seu representante, nunca lhe comunicou o resultado da sua avaliação.

Nestes seis itens, a maioria cerca de 60% a 70 respondeu Não. Esta alta percentagem pode -se inferir que isto não significa que não se conhece o processo, mas simplesmente que não foi ouvido. O mesmo ocorre com outras proposições, ou seja no tocante ao pedido de auto-avaliação pelo Director ou reunir com o avaliado para discutir o desempenho, ou para fazer avaliações intermédias e ou comunicar o resultado da avaliação.

Na questão “Antes de lhe comunicar o resultado da avaliação o director, ou seu representante, reuniu consigo para discutir o seu desempenho e ponderar eventuais factores contextuais que o influenciaram”, alguns inquiridos responderam que nunca foram chamados e um número pequeno disse que já foi o chamado pelo Director, comunicando o resultado da avaliação. Isto leva-nos a tirar a seguinte ilação: não existe uma uniformização na comunicação dos resultados, uns são chamados outros não.

Na auto-avaliação, alguns inquiridos consideraram que foram solicitados pelo director, quando lhe são dados a ficha para se auto-avaliarem.

Alguns entrevistados deixaram entender que a auto-avaliação faz-se a partir de distribuição das fichas de avaliação que o Director entrega no final do ano lectivo aos professores para auto-atribuírem uma classificação. Muitas vezes o Director poderá não concordar com a classificação feita pelo professor, mas para não haver problemas o Director acaba por aceitar a classificação dada pelo próprio professor.

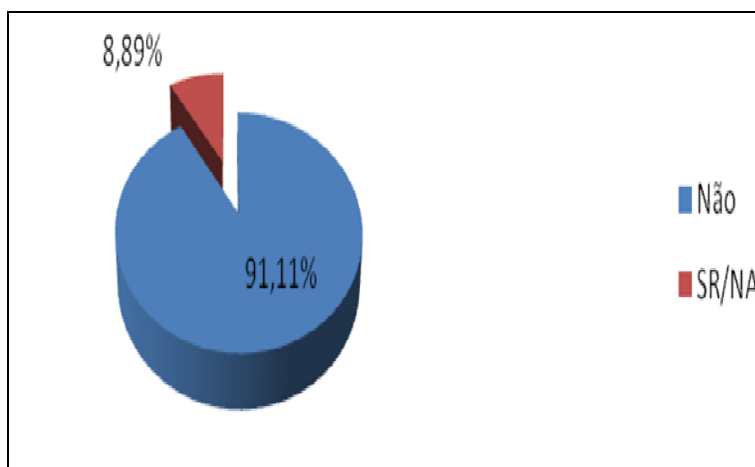
Outros entrevistados são de opinião que “a auto-avaliação nesta escola não é encarada como um processo real”. Outros, ainda, responderam que nunca a auto-avaliação foi feita nesta escola.

Acontece, porém, que sobre estas questões em concreto, o DR prevê que a auto-avaliação deve ser feita apenas pelos professores do quadro e com mais cinco anos de serviço, através de um relatório que deverá ser previamente informado.

Inferimos ainda que dado a importância da auto-avaliação, esta devia ser realizada por todos os professores porque é um processo que contribui grandemente para a melhoria de desempenho do professor uma vez que permite fazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. É saudável e razoável que todos os intervenientes no processo avaliativo saibam que a auto-avaliação contribui para incentivar as acções e os processos de ensino, para a melhoria da qualidade da aprendizagem e permite o avaliador ter uma noção sobre o que o avaliado pensa da sua avaliação.

Por estas razões é de toda a conveniência que a auto-avaliação tenha carácter obrigatório e seja implementada em todas as escolas cabo-verdianas.

Gráfico 14 - Avaliação especial

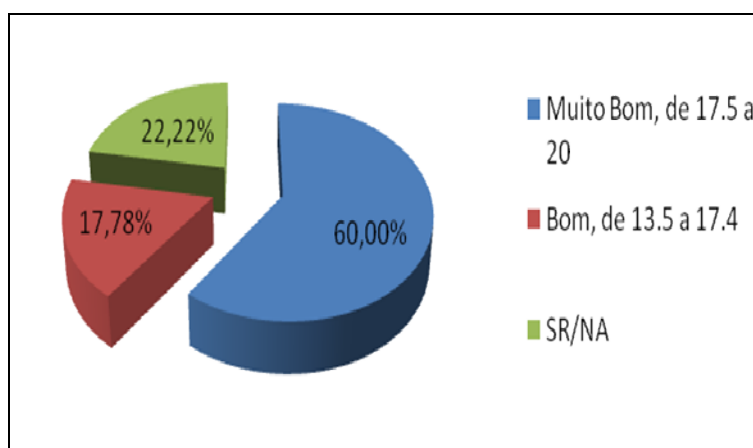


Cerca de 91 % dos inquiridos respondeu que Não. Nenhum respondeu afirmativamente. A avaliação especial de acordo com a norma vigente tem de ter em conta dois pressupostos: Frequência com êxito de cursos de especialização e Classificação negativa na avaliação de desempenho.

Trata-se de uma avaliação que não tem sido hábito fazer a partir do pedido da avaliação especial porque a primeira condição de uma reclassificação é partir de um programa estabelecido em conjugação com a disponibilidade orçamental pelo Serviço de Recursos Humanos. Em relação ao segundo pressuposto não se tem constatado a classificação negativa a ponto de se pedir uma avaliação especial.

Conclui-se que foi feita uma norma, mas que na prática não tem tido utilidade nem para os professores nem para os serviços.

Gráfico 15 - Escala da última avaliação



Cerca de 60,00% indica a escala de Muito Bom; apenas 17,78% declara a escala de Bom. Isso significa que cerca de 79% dos inquiridos são atribuídos a menção de Muito Bom e de Bom. Os inquiridos não se referem a qualquer classificação Suficiente, nem tão pouco existe qualquer alusão às escalas Negativas. Assim, se intui que a escola é pródiga na atribuição de resultados altamente positivos ao seu corpo docente.

Os entrevistados confirmaram que a avaliação tem sido para cima de 19 valores. Seria óptimo se todos trabalhassem para que efectivamente esta avaliação correspondesse ao trabalho realizado pelos professores, pelas respostas dadas ao longo das entrevistas deduz-se que nem eles sabem como se atribui uma avaliação em que a maioria dos professores tem uma alta classificação.

Quadro 9 - Opinião sobre a utilidade da avaliação de desempenho de professor

Itens	Concordo Totalmente		Concordo		Discordo		Discordo Totalmente		SR/NA		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Para classificar os professores tendo em conta a promoção e progressão.	9	20	22	48,88	4	8,88	2	4,44	8	17,77	45	100
Para identificar necessidades de formação e elaborar um plano de acção.	8	17,77	14	31,11	6	13,33	4	8,88	13	28,88	45	100
Para fornecer informação aos serviços centrais, facilitando a monitorização do sistema.	5	11,11	25	55,55	6	13,33	0	0	9	20	45	100
Para permitir o desenvolvimento profissional dos professores.	10	22,22	18	40	4	8,88	2	4,44	11	24,44	45	100
Outra (s)	4	8,88	3	6,66	11	24,44	12	26,66	15	33,33		

Os inquiridos foram confrontados com as seguintes proposições para opinarem sobre:

- Para classificar os professores tendo em conta a promoção/progressão.
- Para identificar necessidades de formação e elaborar um plano de acção.
- Para fornecer informação aos serviços centrais, facilitando a monitorização do sistema.
- Para permitir o desenvolvimento profissional dos professores;
- Outra (s).

Do conjunto das proposições acima consideradas, juntando as duas escalas, concordo totalmente e concordo, mais de 60% dos inquiridos concordaram com a importância da avaliação nestes domínios e a média de discordância é irrisória.

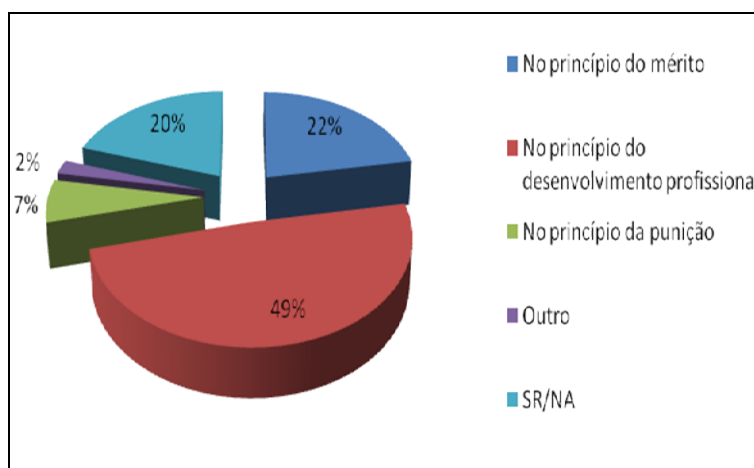
Sobre as questões, “Para classificar os professores tendo em conta a promoção/progressão” e “Para fornecer informação aos serviços centrais, facilitando a monitorização do sistema”, a média dos inquiridos, mais de 65% é de opinião de que a avaliação de desempenho é muito útil porque estas situações são mais visíveis na escola onde os mesmos trabalham, assim atribuíram uma percentagem maior. Por exemplo os professores de três em três anos são solicitados as suas avaliações de desempenho correspondentes a este período para serem seleccionados, com vista à sua progressão, horizontal na carreira, e ou a sua promoção a outras categorias no quadro docente,

sendo que os resultados das avaliações são fundamentais para a selecção correspondente. Sobre os resultados da avaliação que são enviados, anualmente aos serviços centrais, todos os professores têm conhecimento deste procedimento.

No concernente à preposição, “Para identificar necessidades de formação e elaborar um plano de acção”, a identificação de necessidades de formação e existência de um plano, a percentagem obtida é menos em termos de resposta, resulta da circunstância de não ter a escola por hábito realizar essa actividade.

No entanto os entrevistados deram muita importância, por isso lamentam que “não existe um plano de formação” que “não nunca se fez uma formação” mormente em função dos resultados de avaliação de desempenho de professores.

Gráfico 16 - Caracterização do sistema de avaliação de desempenho de professor

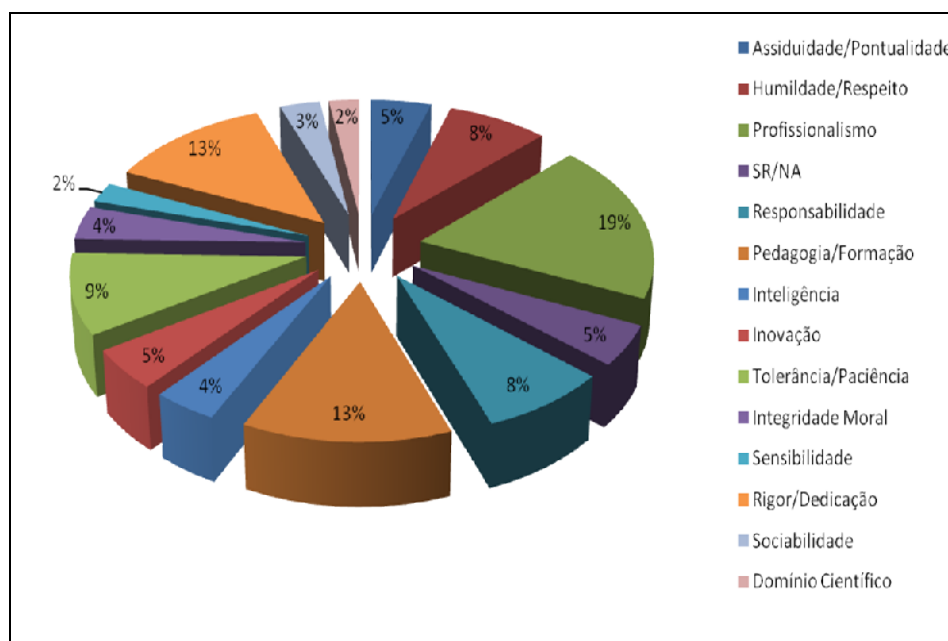


Sobre esta questão cerca de 49,00% dos respondentes considerou que a avaliação deveria ser incluída no princípio do desenvolvimento profissional e cerca de 22,00% no de mérito. Isto demonstra que a maioria dos inquiridos gostaria que fosse incluída em princípios proactivos, traduzindo um desejo que o sistema de avaliação seja colocado no princípio de desenvolvimento profissional.

Contudo, a percepção dos entrevistados deixa subentendida uma prática contrária, sendo de opinião de que avaliação de desempenho na escola só dá primazia ao mérito, quando há novas habilitações, ou seja, se um professor adquire um grau académico na área do ensino e a norma prevê que seja classificado, esta classificação é feita sem outras formalidades, nomeadamente o concurso.

Alguns entrevistados consideram que a avaliação é perceptível como “uma avaliação punitiva, subjectiva e deveria ser profissional” e baseados em “critérios e princípios claros”.

Gráfico 17 - Qualidade mais importante de professor



Nesta questão sobre a indicação de três qualidades mais importantes num professor, cerca de 19,00% dos inquiridos consideram que o Profissionalismo é a qualidade mais importante num professor; de seguida os inquiridos entendem que segunda qualidade é a Pedagogia/Formação e o Rigor/ Dedicação, com 13,00% e que a terceira qualidade é Tolerância/Paciência.

Em relação aos outros itens mencionados os entrevistados deram pouca relevância, sobretudo nos itens que incidem sobre o Domínio Científico, (2,00%) e a Inovação (5,00%).

A importância que os inquiridos atribuíram aos itens Profissionalismo, Pedagogia/Formação intui-se que resulta da formação que adquiriram. Estes itens foram ensinados para serem utilizados no exercício da profissão docente e estão mais virados para o saber e saber, fazer, isto é, são do foro cognitivo. Não são intrínsecos à personalidade do ser humano, mas sim são adquiridos ao longo da carreira profissional. De seguida os itens Rigor/Dedicação e Tolerância/Paciência, estes estão mais ligados ao saber ser e estar.

No entanto, deram pouca importância às qualidades que são necessárias para o estabelecimento de relação pedagógica entre o professor e o aluno que são a Sociabilidade, Sensibilidade e a Humildade/Respeito, considerados extremamente importantes para uma convivência sadia, onde muito se aprende nestes espaços que se encontram estas qualidades.

Com também é fundamental que estas características específicas de um indivíduo, tais como a sensibilidade, a sociabilidade, a tolerância, sejam tomadas como qualidades importantes num professor, porque estes sentimentos complementam a educação do indivíduo: a tal chamada formação integral do homem, em que a instrução e a educação devem estar em paralelo.

Para os inquiridos parece que estes itens não têm muita importância e consequentemente pouco ajudam no contexto ensino/ aprendizagem. É preciso que os professores tenham tacto pedagógico, para que possam interpretar os pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes dos alunos, a fim de lhes proporcionar um ambiente agradável na sala de aula e fora dela.

- **Se lhe fosse permitido, o que mudaria no actual sistema de avaliação de desempenho docente para que este possa constituir um instrumento ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores?**

Dos 57.78% inquiridos que responderam esta preposição foram seleccionadas algumas respostas dadas pelos inquiridos como amostra deste item.

“Antes de mudar o actual sistema de avaliação do pessoal docente, seria necessário que se mudasse a política de recrutamento na carreira”, “que se cumprisse a lei no sentido de um docente com mais de cinco anos de trabalho e com a classificação mínima de Bom fosse enquadrado como pessoal do quadro efectivo”.

“Depois seria necessário que o sistema fosse o mais objectivo possível (com parâmetros bem definidos), que fosse feito pelo menos em 3 períodos, (I, II, e III trimestres); que em cada um desses períodos fossem traçadas as metas/expectativas do Ministério da Educação e do professor”; “que fosse dada a possibilidade dos avaliados fazerem a sua auto-avaliação (em cada um desses períodos), que o avaliado soubesse exactamente o que o Ministério da Educação espera dele e o que Ministério da Educação também soubesse exactamente o que o avaliado espera dele; que as funções da avaliação de desempenho do pessoal docente tivesse como objectivos:

1. Ser um instrumento de promoção /progressão (com base no mérito) do docente;
2. Ser um instrumento que permitisse melhorar a qualidade da educação e do ensino ministrados;

3. Ser um instrumento que permitisse adequar o sistema educativo às necessidades educacionais;
 4. Ser um instrumento que permitisse melhorar a prestação pedagógica e a qualidade profissional dos docentes;
 5. Ser um instrumento de motivação dos professores ao desenvolvimento profissional;
 6. Ser um dos instrumentos que permitisse identificar necessidades de formação e elaborar um plano de acção com base nos resultados”.
- “Envolver todos os professores na avaliação.
 - Possibilidade de auto-avaliação
 - Publicação dos resultados da avaliação no átrio da Escola”

“A forma e as modalidades de avaliação que, no nosso caso, só serve para excluir a maioria ou quase totalidade dos professores dos seus direitos de progressão na carreira. Pois a selecção só cabe ao professor que obter a maior classificação. Muito injusto e punitivo diria até desumano”.

- Capacidade de transmitir os conteúdos
- Capacidade de transmitir aos jovens a forma de estar na sociedade
- Capacidade pedagógica e psicológica para formar homens”.

IV. Cruzamento de dados

Esta tabela expressa a relação entre o sexo dos inquiridos e o número de anos de serviço correspondente. A tabela não está expressa em percentagens, mas sim em frequência. Os valores abaixo descritos indicam o número exacto de inquiridos que encaixam nas descrições de cada célula de análise. Por exemplo: Dois inquiridos cujos anos de serviço são de 0-5 anos são do sexo feminino.

De referenciar que a faixa etária “31-35” não se encontra em análise, uma vez que a sua percentagem é sempre 0% em todos os cruzamentos de dados efectuados.

Quadro 10 - Anos de serviço por sexo

	Anos de serviço						Total
	0-5	6-10	11-20	21-35	+35	SR/NA	
Feminino	2	3	3	3	1	0	12
Masculino	5	1	8	4	0	1	19
SR/NA	4	5	1	2	1	1	14
Total	11	9	12	9	2	2	45

Podemos ainda concluir que há mais professores masculinos entre a célula de 11-20 anos de serviço e em relação às professoras em todas as células dos anos de serviço há uma constante ou seja é praticamente igual número.

Gráfico 18 - Sexo feminino

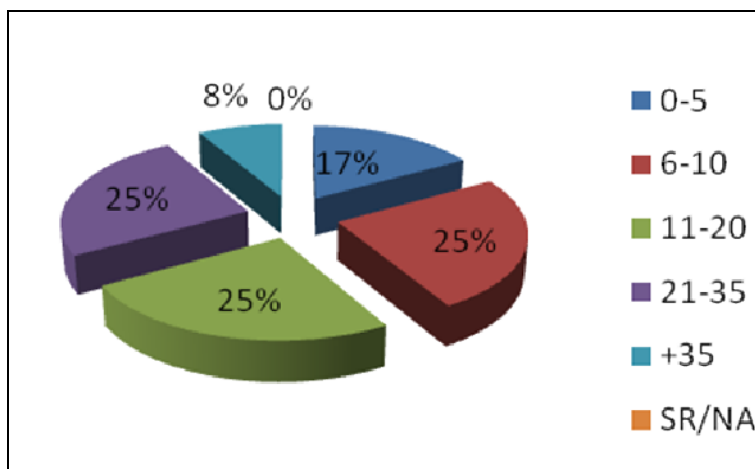


Gráfico 19 - Sexo masculino

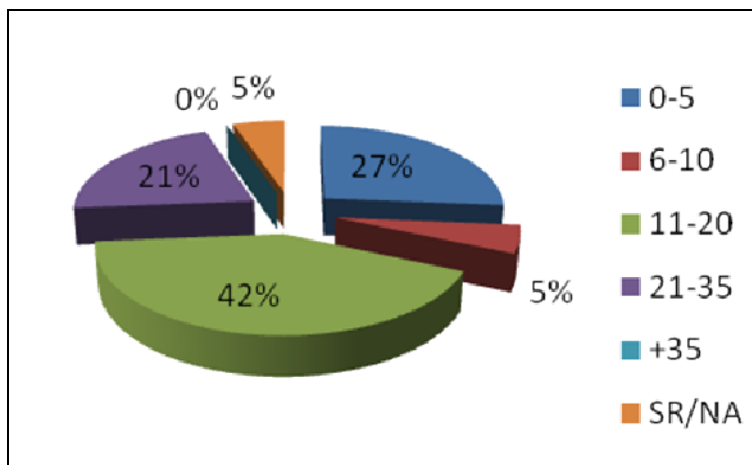
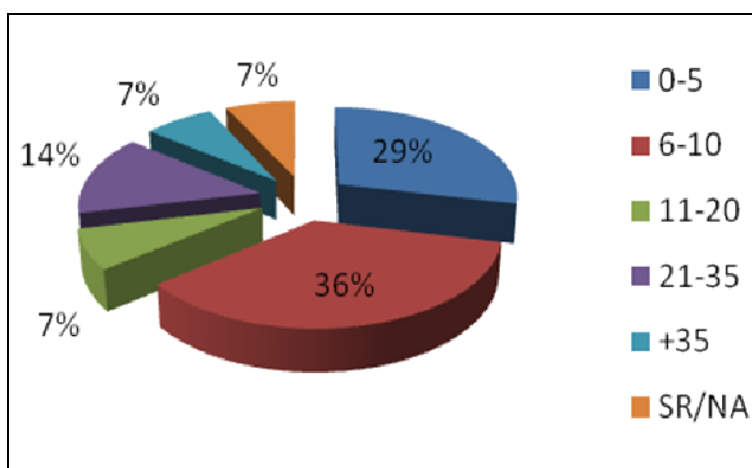


Gráfico 20 - SR/NA

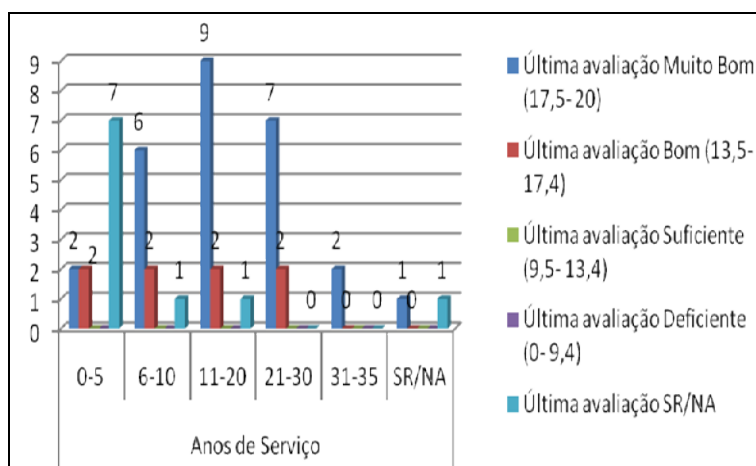


Esta tabela expressa a relação entre a última avaliação dos inquiridos e o número de anos de serviço correspondente, estando expressa em frequência e não em percentagens. Os valores abaixo descritos indicam o número exacto de inquiridos que encaixam nas descrições de cada célula de análise.

Quadro 11 - Última avaliação

		Última avaliação				
		Muito Bom (17,5- 20)	Bom (13,5- 17,4)	Suficiente (9,5- 13,4)	Deficiente (0- 9,4)	SR/NA
Anos de Serviço	0-5	2	2	0	0	7
	6-10	6	2	0	0	1
	11-20	9	2	0	0	1
	21-30	7	2	0	0	0
	31-35	2	0	0	0	0
	SR/NA	1	0	0	0	1
Total		27	8	0	0	10

Gráfico 21 - Anos de serviço/Última avaliação

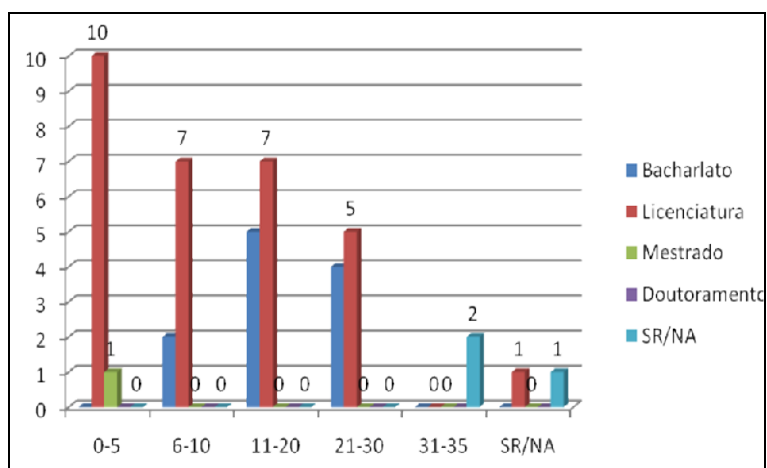


As células de “11-20” e “21-30” de anos de serviço correspondem a professores que têm avaliação mais alta (Muito Bom, 17,5 – 20 valores).

Quadro 12 - Habilitações literárias

		Habilitações literárias					Total
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	SR/NA	
Anos de serviço	0-5	0	10	1	0	0	11
	6-10	2	7	0	0	0	9
	11-20	5	7	0	0	0	12
	21-30	4	5	0	0	0	9
	31-35	0	0	0	0	2	2
	SR/NA	0	1	0	0	1	2
Total		11	30	1	0	3	45

Gráfico 22 - Anos de serviço/Habilitações literárias



Por último fizemos o cruzamento de dados entre anos de serviço e habilitações literárias, tendo-se constatado que são os professores com menos anos de serviço que apresentam qualificações mais elevadas: o nº de professores com a licenciatura diminui à medida que aumenta o nº de anos de serviço e, em contrapartida aumenta o nº de professores com o bacharelato.

Ao longo das entrevistas fizemos um conjunto de perguntas para melhor entendermos as percepções dos entrevistados nos domínios da gestão pedagógica, do funcionamento dos órgãos, dos instrumentos de gestão, tendo em conta que são membros de gestão e de coordenação e isso poderia fornecer-nos outras pistas de compreensão, conseguindo-se os seguintes resultados:

Se o coordenador é chamado para dar a sua opinião ou fornecer elementos para ajudar o Director na atribuir a avaliação - a resposta maioritária é de que Nunca o coordenador é chamado, apesar de a norma estabelecer essa possibilidade. Por outro, consideram que o coordenador não deve participar na avaliação, visto que «muitos têm receio em avaliar, não querem assumir este papel, porque não querem ficar mal visto perante os colegas».

Procurando obter resposta dos entrevistados à questão de como funciona a Assembleia da Escola, foi-nos informado que em tempos se procedia a essa modalidade de gestão, mas que deixou de existir.

Perante essa resposta somos levados a concluir que se está perante uma omissão de consequências negativas para a escola, uma vez que a existência e o funcionamento daquele órgão colectivo é importante na organização financeira, dentro do sistema educativo, porque é indispensável para a aprovação dos instrumentos gestão, nomeadamente o Plano de Actividades, o Orçamento Privativo,

sem a qual não se podem libertar verbas para a realização de despesas porque o MED só homologa o orçamento privativo se a AE aprovar o mesmo instrumento financeiro.

O Projecto Educativo não existe, apesar de este instrumento estar contemplado na norma, Decreto-Lei nº22 de 2002 de 19 de Agosto que estabelece o Regime de Organização e Gestão da Escola Secundária Pública. Entretanto, os entrevistados responderam que nunca ouviram falar na existência da norma em apreço, mas admitem que existe na escola alguns projectos pontuais.

Admitem os entrevistados que existe o Plano de Actividades (PA) e também um Regulamento Interno (RI) sobre a matéria. Todavia entendem que não se faz a avaliação do Plano de actividades e que o RI precisa de ser actualizado.

Destas respostas podemos concluir que apesar das normas e orientações emanadas dos serviços centrais, sobretudo DGEBS e DGPOG, esta escola não vem assumindo as suas responsabilidades em termos de acatamento das normas vigentes em matéria de avaliação dos docentes. O que poderá prejudicar o desenvolvimento profissional dos professores e um ensino de qualidade.

V. Considerações finais das duas técnicas: Inquéritos por questionários e Entrevistas

As informações recolhidas durante o período de investigação foram registadas, organizadas e analisadas e finalmente interpretadas.

As duas abordagens de análises foram feitas em separado. No fim de tratamento de cada trabalho fizemos uma análise em simultâneo, conjugando as ideias convergentes e as divergentes e foram-se tirando as conclusões. Isso requer uma capacidade de aperceber os aspectos conceptuais e os substantivos que vão surgindo e permite obter respostas expressas e outras subentendidas.

Para a análise destes dados, iniciámos a nossa actuação com o tratamento estatístico dos inquéritos previamente realizados, seguido da organização, sistematização e transcrição das entrevistas aplicadas na organização em que desenvolvemos o estudo, naturalmente incidente sobre outros sujeitos da comunidade docente e, bem assim, da valoração de algumas outras notas de campo que conseguimos colher, através de instrumentos elaborados para o efeito. A tarefa analítica de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos não foi uma missão fácil, mas foi de

suma importância para compreendermos, através da aferição metodológica das questões escritas e orais, as representações dos inquiridos e as dos entrevistados

Os resultados obtidos dos inquéritos a partir dos dados estatísticos apresentados em percentagens e organizados em gráficos e quadros e das entrevistas foram obtidos a partir de uma breve análise, cruzada, de conteúdos. Ou seja: a avaliação das respostas dos entrevistados, complementada com a apreciação das ideias deixadas pelos inquiridos, os professores e membros do órgão de gestão e de coordenação, com a finalidade de melhor compreender, e de uma forma mais abrangente, o que os avaliados e os avaliadores entendem sobre a norma e a prática da avaliação nessa escola, objecto do nosso estudo.

Efectuámos uma síntese de cada gráfico e quadro, com algumas considerações que achamos pertinentes assinalar ao longo da nossa análise das variáveis ou categorias, construídas a partir das questões do inquérito, bem como das percepções dos entrevistados.

Iniciámos esta tarefa, a partir dos resultados do gráfico nº 8, sobre a formação recebida, porque os outros resultados da recolha, não revelaram pertinência para o presente estudo.

Assim, neste gráfico cerca de 60% dos inquiridos responderam, não, porque consideram que as acções que de vez em quando a escola promove não devem ser consideradas formação contínua.

No entanto, 35 % disseram que receberam formação, mas não promovida pela escola, atendendo ao conteúdo da formação recebida e entidade promotora.

Pelo que se conclui que a escola nunca realizou formação contínua, mas sim acções pontuais.

No gráfico nº10, as dificuldades encontradas estão mais centradas na didáctica da disciplina, na gestão de conteúdos e na avaliação de aprendizagem, sendo certo que uma análise criteriosa destes itens nos induz serem eles os mais importantes no processo de ensino, numa sala de aula. Perguntámos como se tem sido realizadas as coordenações semanais? Como é possível planificar as aulas e não se consegue materializá-la? Apesar de uma percentagem razoável ter respondido que procuraram resolver as dificuldades com o Coordenador da Disciplina concernente, constata-se das respostas obtidas, implícito, que continuam com dificuldades nas áreas que supostamente deviam ser eliminadas nos encontros semanais de coordenação.

É de realçar as respostas do gráfico nº12 em que os professores colocam como um dos obstáculos que dificultam o exercício das suas actividades, a desmotivação e a indisciplina dos alunos.

Em relação ao estudo das percepções dos entrevistados, antes de entrarmos na análise, propriamente dita, do seu conteúdo, seja-nos permitida uma pequena abordagem conceitual sobre a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um processo que contribui para compreender a realidade, através da interpretação dos discursos que tenham vínculo com essa mesma realidade. Portanto a análise de conteúdo é uma possibilidade científica que se extrai do conteúdo, tanto explícito como o latente, de textos, geralmente escritos.

É uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de documentos, entrevistas e procedimentos empregados para a análise e organização dos materiais ou corpus que serão alvo de estudo. Esta técnica é materializada por fases, nomeadamente, organização de materiais de análise, categorização das unidades, interpretação dos materiais descritivos, resultado de análise e considerações finais.

A análise de conteúdo neste estudo baseou-se no discurso das entrevistas feitas a quatro coordenadores e a dois membros do Conselho Directivo, que contribuíram para a recolha de dados sobre a percepção de avaliação na óptica do avaliador ou potenciais avaliadores. Estes dados, recolhidos por seu turno, obter representações que não eram possíveis encontrar nos inquéritos.

Assim, com estas entrevistas conseguimos ter um conjunto de representações que demonstra que a maioria dos entrevistados desconhece a norma em vigor e que o processo de avaliação não tem sido feito de acordo com o estabelecido no Decreto Regulamentar da Avaliação do Pessoal Docente em vigor.

Dos resultados desta investigação optámos por referir as percepções que consideramos mais relevantes e destas tiramos as seguintes conclusões:

- Que a avaliação de desempenho de professores nesta escola não contribui para a melhoria da qualidade da educação e do ensino, tendo em conta a forma como o processo de avaliação vem sendo feito;
- Os avaliadores não possuem uma percepção consistente sobre a avaliação de desempenho e não conseguem formular uma opinião objectiva a respeito, porque desconhecem a norma e os princípios que norteiam o sistema de avaliação dos docentes;

- Não é prática a auto-avaliação e nem as outras modalidades de avaliação, conforme estabelecido no DR;
- Na escola observada realiza-se apenas a avaliação comum, mas não fazem o acompanhamento contínuo e sistemático do processo, conforme o normativo vigente;
- Os dados sobre o desempenho de professores e sobre o ensino /aprendizagem, ao longo do ano, não são recolhidos, através de instrumentos porque estes não existem;
- Desconhecem-se as fontes de recolha ou, se conhecidas, não são utilizadas;
- Não existem reflexões sobre os resultados da avaliação de desempenho. Não constitui hábito a análise, detecção e referenciação dos pontos fracos dos professores, a fim de serem recuperados, nem a notação dos pontos fortes da actuação docente, com vista à sua reiteração e reforço. Não existe um plano de formação contínua e, consequentemente, não se fazem actividades de recuperação aos professores;
- Os coordenadores de Disciplina não são envolvidos nas actividades avaliativas, não são chamados para darem a sua opinião sobre o processo de avaliação dos docentes a cargo da direcção da escola, e não lhes são fornecidas informações sobre os resultados dessa avaliação, não obstante fazerem parte do grupo de coordenação da escola;
- A avaliação é perceptível como uma avaliação punitiva, subjectiva e meramente administrativa. Este sentimento é sobretudo partilhado por aqueles que não são professores do quadro;
- A avaliação só serve para progressão e promoção na carreira e não tem nenhuma outra mais-valia;
- O Director da escola é o único responsável pelos resultados da avaliação, ele não partilha informações/resultados da avaliação com os restantes membros do órgão de gestão, por isso, a avaliação não é vista numa perspectiva democrática;
- Os resultados são inflacionados, a maioria tem uma avaliação de “Muito Bom” e, de acordo com o testemunho dos entrevistados, muitos obtêm classificações “para cima de 19 valores”. O que se pressupõe que a avaliação Bom é atribuída numa minoria de casos e as classificações de, Suficiente e Regular não foram aplicadas, mesmo que haja motivo para

tal. Nesta perspectiva, é de se inferir que os resultados não têm sido justos: atribuem-se as mesmas classificações aos que se esforçam em exercer as suas funções com profissionalismo, para apresentarem um trabalho de qualidade e àqueles que, eventualmente, não se preocupam em fazer um bom trabalho. O que se nos apresenta como conclusiva a constatação de que tal procedimento de avaliação não contribuirá para melhorar a performance dos docentes, antes, podendo conduzir à desmotivação e ao desinvestimento no seio daqueles professores que pretendem actualizar e elevar o seu conhecimento;

- As reclamações às instâncias superiores não se fazem, as poucas que se fazem acabam por ser resolvidas na negociação que se tem feito entre o avaliado e o avaliador, o director da escola;
- Os resultados da avaliação são de carácter confidencial, poucos sabem sobre as classificações atribuídas, ninguém fala sobre o seu resultado com pares;
- No processo da avaliação de desempenho há uma inversão da norma e a criação, de regras internas, não formais, para resolverem determinadas situações na atribuição dos resultados, desconhecidas das hierarquias institucionais de grau superior;
- Os resultados da avaliação não são objectos de um tratamento estatístico, não se sabe qual é a percentagem de professores que tiveram “MUITO BOM”, “BOM” “SUFICIENTE” ou “REGULAR”. As fichas não são enviadas à IGE no prazo estipulado nos Regulamentos e demais directrizes das instâncias centrais do MED e, quando enviadas, nunca são acompanhadas de um resumo ou súmula explicativa.

A existência de um material concreto como as percepções dos professores e dos membros de gestão, obtidas a partir dos inquéritos e das entrevistas, leva-nos a concluir numa forma geral que, pelo menos na escola, onde se fez a presente investigação a aplicação da norma, o DR nº10/2000 é inexistente e a prática da avaliação não tem sido cumprida, pelo que esse diploma não teve o impacto necessário para mudar a forma como o processo de avaliação deve ser organizado e aplicado.

Pela forma como se processa a avaliação de desempenho nesta escola entendemos que existe uma grande distância entre a aplicação da norma e o processo efectivo da avaliação e que a condução do processo nestes moldes não contribui para o desenvolvimento profissional e nem tem implicação na qualidade do ensino/aprendizagem.

Na realidade tudo vem-se fazendo do mesmo modo como se procedia anteriormente ao regulamentado em 2000, sendo que o correspondente normativo não conseguiu imprimir uma nova dinâmica no processo avaliativo, pelo que podemos afirmar que o mesmo não teve um impacto perceptível no sistema educativo na escola em referência, pelo que também não conseguiu mudar a mentalidade dos intervenientes, seja nos sujeitos da avaliação, seja nos que respondem pela sua aplicação.

CONCLUSÃO

Ao iniciarmos este trabalho tínhamos, por um lado, um conjunto de objectivos, nomeadamente conceptualizar a avaliação de desempenho de professores, caracterizar os modelos, as normas e procedimentos da avaliação de desempenho dos professores cabo-verdianos e, por outro, responder ou, pelo menos, tentar responder às questões que à medida que fossem surgindo na decorrência e evolução dos estudos subjacentes aos nossos objectivos iniciais.

Chegados a este ponto, em que pretendemos sintetizar e apresentar respostas neste nosso estudo, colocam-se, de antemão, duas interrogações/inquietações: se conseguimos alcançar os objectivos que nos propúnhamos e se este mesmo estudo nos levou com sucesso, as respostas para as questões levantadas, decorrentes da pergunta de partida, subordinada à determinação do impacto da avaliação de desempenho docente na melhoria da prestação do serviço educativo e no desenvolvimento profissional dos professores.

Para responder a esta questão, para além de leituras incidentes sobre teorias da avaliação docente, naturalmente acompanhadas como se impunha de notações nossas ao longo da presente dissertação, tivemos que proceder a um trabalho de campo, destinado à indagação do modo como na prática se vem procedendo nos estabelecimentos de ensino do País, à aplicação dos processos da avaliação docente. Assim, em complemento à primeira parte do nosso trabalho, de cariz teórico e eminentemente descritivo, realizámos um estudo, tomando como amostra, uma escola secundária da Ilha de Santiago, tendo como linha orientadora, precisamente, a avaliação de desempenho docente, no presente contexto educativo.

Um estudo desta dupla dimensão e natureza implica, a um tempo, uma abordagem conceptual e outra prática, afigurando-se, outrossim, necessário que todos os que intervêm no domínio da avaliação devem ter, minimamente, algum conhecimento de teorias, modelos e paradigmas, enquanto referências dessa actividade.

Tentar compreender esse fenómeno em todas as suas dimensões, nomeadamente as suas funções, os seus objectivos e os seus processos. Analisar e entender os argumentos e as percepções dos investigadores e estudiosos nesta matéria. Procurar tirar ilações, construindo ideias sobre a prática avaliativa a fim de podermos, através dela, aprender fazendo, inovar na experiência já possuída, reflectir os problemas para melhor resolvê-los, partilhando sucessos, divulgando as boas práticas e

buscar soluções para eliminar as dificuldades que possam surgindo no estudo desta temática, foi a nossa preocupação ao longo deste trabalho.

Assim, toda a comunidade educativa deve contribuir para melhorar o ambiente educativo, onde decorre a avaliação, não só a institucional, ou seja, a das escolas e a da aprendizagem dos alunos, como também a de desempenho dos professores, na óptica do seu desenvolvimento profissional, bem como no quadro da melhoria do processo pedagógico.

No sentido, para melhor expressar a questão do desenvolvimento profissional dos professores parece interessante considerar o modelo de um ensino/aprendizagem que visa a mudança e a melhoria das capacidades e das habilidades e do desenvolvimento profissional. Entendemos que a avaliação docente deve ser um processo que deverá sujeitar-se a transformações, à medida que o ensino e aprendizagem se desenvolvem, para poder proporcionar e constituir uma mais-valia na carreira docente.

Neste contexto, é imprescindível a formação de grupos de estudos nas escolas para reflectirem e procurarem enriquecer as suas actividades educativas em todas as dimensões: pedagógica, didáctica e metodológica, de molde a habilitar os professores a um contínuo evoluir nas suas actividades de ministração de um ensino de qualidade aos alunos, que são a razão de ser duma instituição educativa.

Os contextos educativos têm uma grande influência na necessidade de os professores aprenderem permanentemente ou promoverem diálogos, reflexões, numa dimensão colectiva, encaminhando por uma análise e discussão entre pares para melhorarem a sua performance, contribuindo para que os alunos usufruam de um conhecimento científico e duma forma de ser e estar.

Nesta perspectiva, devem-se criar dispositivos, formas de formação que levem os professores a adquirirem uma atitude consciente de que o investimento profissional, ao longo da carreira, é uma necessidade que as escolas e outras instituições devem ter para programar e direccionar nesse sentido.

O objectivo desta dissertação baseada no tema avaliação de desempenho de professores é dar oportunidade aos professores na construção de uma percepção mais aprofundada do trabalho educativo que realizam, contribuindo para que o processo da avaliação seja cada vez mais justo, transparente e adequado.

Alguns autores como Hadji e Day, consideram a avaliação como um processo reflexivo com carácter formativo, que analisa o desempenho de uma forma contextualizada no seio da comunidade educativa, sempre com objectivos de aperfeiçoamento profissional, partindo de instrumentos predefinidos que estabelecem as melhores práticas para determinados contextos.

Nesta perspectiva, estamos plenamente de acordo com estas afirmações porque consideramos que a avaliação é sobretudo uma actividade que deve ser bem planificada, acompanhada e realizada, introduzindo melhorias para corrigir os desvios e avaliar sistematicamente o desempenho de professores.

Outros, como Azevedo, introduziram a meritocracia no sistema, perspectivando a avaliação como prestação de contas de professor perante a sociedade baseada nos resultados escolares. Esta avaliação reguladora tem como um dos principais objectivos distinguir os avaliados pelo mérito, reconhecer os professores competentes e que para tal devem ser recompensados.

Acreditamos que a avaliação de desempenho contribui para a melhoria da qualidade de ensino, em todas as dimensões do ensino/aprendizagem, e de desempenho, apesar de alguns defendem ao contrário.

Afirmamos ainda que o processo avaliativo de desempenho de professores, objecto deste estudo, pode contribuir para inserção de mudanças relacionadas à melhoria do ensino à qualificação docente e ao desenvolvimento dos professores, mas para que isso venha a acontecer é preciso que haja exigências no concernente ao desempenho docente, estas deverão ser alteradas sempre que se verifique disfuncionamento no sistema de ensino e no de avaliação, com objectivo de acompanhar a e melhorar a aprendizagem dos alunos e o desempenho de professores.

Para isso, terá que se investir no desenvolvimento contínuo de professores, através de formação e de avaliação e vice-versa. A escola que não se preocupe com esta vertente corre sérios riscos de ter um corpo docente desmotivado, de oferecer aos alunos um ensino fraco e sem qualidade, ser uma escola que não tem uma orientação definida; consequentemente sem missão *a priori*, tendo pouca expressão na comunidade onde está inserida.

O processo de avaliação de desempenho pretende que o desenvolvimento profissional, através de uma reflexão mediada com a sua prática e ainda uma avaliação de desempenho que deva ter como princípio, tem que dar oportunidade aos professores de construírem uma percepção mais aprofundada do seu desempenho e das suas tarefas pedagógicas que realizam nas escolas.

Com este estudo pretendemos apresentar uma nova avaliação de desempenho que seja visto com outro olhar, porque a melhoria de qualidade política do sistema e dos professores é consequência de uma maior informação sobre o professor, sobre o seu trabalho e sobre o contexto educativo, tornando que toda a comunidade educativa seja eficaz na transformação da escola onde está inserida.

Da realização deste estudo, em especial da investigação efectuada, quer nos inquéritos aplicados aos professores, os avaliados, quer nas entrevistas destinadas aos membros do órgão de gestão, os avaliadores, e perante os resultados obtidos, expressos em percentagens e as representações expressas em opiniões e afirmações dos factos, no local, onde foi feita a referida investigação, podemos concluir que a avaliação de desempenho não é uma actividade programada em relação às outras actividades, não se encontra no mesmo plano do desenvolvimento das outras tarefas, não é realizada de acordo a norma vigente e não tem tido o mesmo tratamento e impacto no desfecho do ano lectivo.

Pudemos também constatar que às vezes, mesmo no fim do ano lectivo, altura em que deve ser culminado o processo educativo, a avaliação é preterida por outras actividades, passando despercebida de todos.

Isso foi constatado na altura de realização deste estudo, no mês de Março do presente ano, em que já devia ter terminado todo o processo de avaliação do ano transacto, a escola em observação ainda não tinha procedido a avaliação dos professores, nem tão pouco o fizera, a entidade concelhia, o Delegado do Ministério da Educação que, de acordo com o artigo 14.º do DR deve “avocar a competência” do responsável pela avaliação, quando este, até 31 de Agosto do ano lectivo concernente, não tenha exercido essa missão.

Isto implica que o professor quando precisa desta informação para a mudança de escalão terá que “correr” atrás do Director e do Delegado para lhe atribuírem a avaliação necessária para a progressão. Esta forma de avaliar e atribuir uma classificação ao professor depois de alguns anos sem nenhuma informação registada previamente, onde não existe qualquer suporte ou critério, apenas alguma lembrança da actividade do professor porque muita coisa já foi esquecida, necessariamente, é falaciosa.

Consideramos que esta classificação é fictícia, não há justeza e nem seriedade na atribuição deste valor. Acresce que uma valoração assim conseguida pode induzir a erros aos responsáveis do

Serviço dos Recursos Humanos, que têm a tarefa de fazer a selecção dos professores, já que o resultado da avaliação é uma peça fundamental no desenvolvimento da carreira docente onde, apenas um terço de uma mesma categoria de professores é contemplado na progressão para o escalão imediatamente superior. Do mesmo passo a classificação obtida na avaliação curricular, que se subsume à avaliação docente, tem um peso específico peculiar na promoção do docente na respectiva carreira. Deste modo, se a avaliação for mal interpretada, mal feita e se for atribuída uma classificação em função de critérios sem uma sustentabilidade legal, este processo de selecção fica ferida de ilegalidade.

Em síntese, o processo de avaliação feito desta forma com vem sendo constatado, através deste presente estudo, beneficia docentes potencialmente inaptos para ascenderem na carreira, em detrimento de outros com melhor perfil profissional, tirando toda a credibilidade que uma actividade de tão grande importância e relevo tem para um adequado desenvolvimento do sistema educativo nacional.

- **Algumas sugestões para futuras investigações**

No tocante à avaliação de desempenho de professores do Ensino Secundário, embora ela tenha sido implementada e continuada com regularidade desde finais da década de oitenta até ao presente, o facto é que tem tido um percurso eivado de alguma dificuldades, decorrentes, em larga medida, de uma certa resistência por parte dos sujeitos sobre o qual incidem, a par da ausência de orientações concretas e regulares por parte das hierarquias quanto aos modos e meios da sua aplicação no quotidiano. A ausência de orientações por parte da hierarquia permite que a avaliação docente continue a ser sentida pelos professores apenas numa perspectiva de controlo e fiscalização, ou meramente administrativo mesmo quando é realizada com fins pedagógicos, para a melhoria da capacidade de intervenção na sala de aula.

Com a implementação do novo diploma do sistema de avaliação, os professores têm sido avaliados, com base em normas explícitas, mas não se sabe até que ponto essa avaliação tem ajudado na melhoria de desempenho docente. É preciso que se faça um estudo mais abrangente para se ter uma noção real da situação e tomar medidas para se pôr cobro aos problemas de avaliação que afectam as escolas.

Acresce que no processo da reforma educativa, as inovações pedagógicas não trouxeram aos professores uma mais-valia, devido ao pouco ou mesmo nulo incentivo ao envolvimento da classe docente, enquanto motor fundamental nas actividades destinadas à implementação das medidas que essa mesma reforma preconizou. Denota-se um total afastamento quanto à revisão curricular, reflexão sobre novas metodologias, a elaboração e uso dos novos manuais escolares e participação na feitura de instrumentos de registos de avaliação de aprendizagem e na avaliação de desempenho de professores que foram concebidos nos gabinetes criados para o efeito.

Sendo, os docentes, motores do ensino/aprendizagem impunha que fossem convocados para tomarem parte dessas transformações, e não como aconteceu, de só terem sido envolvidos na altura da implementação dos novos planos de estudos, programas e utilização dos manuais escolares. Esta forma de envolvimento depois do processo, contribuiu para que os professores não conseguissem construir uma visão globalizante das mudanças operadas e, eventualmente, torna-se difícil a interiorização da maior parte dos princípios, objectivos e valores relacionados com a reforma efectuada.

Assim sendo, é preciso que se faça um debate em torno dos princípios, objectivos, tendo em conta as práticas e os resultados obtidos no âmbito do ensino/aprendizagem do ensino secundário.

Caracterizar este nível de ensino com se posicione no conto geral do sistema educativo e discutir abertamente o funcionamento deste subsistema, permitindo com isso um amplo esclarecimento sobre os dilemas que as escolas secundárias vêm enfrentando, conseguir uma base social de apoio e de entendimento, para se decidir e adoptar as melhores soluções, que favoreçam as legítimas expectativas sociais e profissionais dos professores em paralelo com as finalidades da avaliação de desempenho que em último ratio, incide sobre a constante melhoria do ensino.

Neste sentido, convirá saber em relação ao desempenho de professores, como se tem procedido à aplicação do modelo legalmente imposto, pois que, a par da apontada resistência dos sujeitos sobre o qual incidem, consabido que a avaliação docente tem provocado reacções e comentários que não são nada abonatórias, e considerada injusta e inadequada e algumas vezes os avaliados procuram contestá-la, (embora, em regra inoficiosamente) e alguns que o fazem não passam de uma reclamação feita ao director da escola.

Pressupõe-se que a avaliação tem sido percepcionada, apenas para sancionar os professores porque é interpretada como um julgamento sobre a pessoa avaliada, mesmo quando se trate de uma apreciação de factos ou do que foi realizado.

Assim, tendo em conta o sistema de avaliação vigente e algumas questões relacionadas com o processo e instrumentos de registos que estão omissas e outras não estão claras, no diploma e que poderão provocar juízos e tomadas de decisões diferentes e nem sempre acertadas, deixamos anotadas algumas interrogações em jeito de contributo para uma futura reflexão sobre este nível de ensino, em que a nossa investigação se debruçou, com vista a uma nova revisão do Sistema de Avaliação de Desempenho Docente e a uma nova visão sobre as práticas do processo avaliativo e procedimentos diferentes e sobretudo recentrar a avaliação no contexto educativo.

Neste sentido, a primeira questão é de procurar saber qual é na realidade, a lógica do actual modelo de avaliação de desempenho docente utilizado em Cabo Verde? Será um modelo de cariz formativo, um modelo de produto ou de processo ou um modelo que integra ambos propósitos, ou seja, um modelo misto?

Por outras palavras, a avaliação tem sido utilizada para promover o desenvolvimento profissional para responsabilizar os professores pelo insucesso dos alunos, ou numa lógica de prestação de contas?

O sucesso das tarefas avaliativas depende, inevitavelmente, do modo com o processo for gerido e da elaboração dos instrumentos que servem de suporte de recolha de dados e, insiste-se, do envolvimento dos intervenientes.

Como se pode avaliar este processo para se saber se a reforma vem cumprindo os objectivos preconizados no sistema de avaliação em vigor?

Avaliar o desempenho dos professores implica sobretudo a observação, a análise, e a interpretação da actividade profissional para se fazer um juízo de valor e tomar decisões relativas ao professor, no tocante a gestão e a relação pedagógicas e propor medidas adequadas para o desenvolvimento profissional.

Assim questionamos até que ponto o juízo de valor e a tomada de decisão assentam na observação da actividade do professor na sala de aula?

Como é que os professores têm vindo a adquirir e desenvolver as competências para leccionação dos conteúdos científicos, para uma gestão adequada do currículo dos alunos e para a construção sistemática, de mais conhecimentos, capacidades, e técnicas necessários para o desenvolvimento do ensino que é a função principal de qualquer docente?

Esta questão manifesta-se pertinente na medida em que não existe um plano de formação contínua de professores, onde os professores poderão actualizar e assimilar novas ideias, conceitos e conteúdos relacionados com a educação e o ensino que têm surgido nos últimos anos. Sendo certo que a classe docente, na sua globalidade, continua apenas com os conhecimentos adquiridos na formação inicial, ressalvando-se obviamente os esforços individuais e denotados de alguma franja de professores, aqueles que necessitam de parte pedagógica que fazem a nível individual, a fim de conseguirem um vínculo na sua carreira, através de reclassificação.

A formação inicial para o ingresso na função docente, com o tempo fica desactualizada e inadequada face aos novos e permanentes desafios colocados, devido às novas visões trazidas pelos investigadores e estudiosos no campo da educação e do ensino e do desenvolvimento da sociedade, onde a comunidade educativa está inserida, daí a necessidade de investimentos na formação contínua dos professores que os responsáveis da Educação devem promover bem como a sua sensibilização para o efeito. Isso é outra questão que se coloca ao serviço da gestão dos recursos humanos no tocante ao treinamento permanente do pessoal docente.

Deste modo, a formação contínua deve ser institucionalizada no sistema de formação de professores em exercício e promovidas com alguma regularidade nas escolas, tal permitirá o surgimento de aquisição de um espaço próprio para se reverem e actualizarem os conhecimentos, contribuindo para uma significativa melhoria das práticas pedagógicas ministradas nas salas de aula.

Por outro lado, as experiências individuais adquiridas e acumuladas por cada docente no contexto escolar precisam de ser reflectidas e partilhadas com os pares e os formadores, constituindo, deste modo, uma mais-valia para a melhoria do ensino.

Uma outra dimensão que se afigura pertinente aflorar, nesta panóplia de questionamentos é: Quais são as competências que os avaliadores devem desenvolver para que possam ser considerados especialistas na matéria da avaliação? Isso traz uma outra questão. De que forma os avaliadores são vistos e reconhecidos pelos docentes avaliados? Como devem mostrar a competência neste domínio?

Ainda, a questão de autonomia no quadro da avaliação, quando e como o professor se sente autónomo em relação à sua actividade avaliativa? Sendo que muitas vezes existe por parte do avaliado alguma injustiça e por parte do avaliador poder e autoridade. Será que a autonomia nesta matéria não é relativa? Porque para além do avaliador de primeira instância, existe no sistema de avaliação outras estruturas que poderão ser entidades de reclamação de recurso que leva aos que sentem lesados a possibilidade de se recorrer.

Por outro lado, de acordo com Gane (1986), cit. por Day (1993, p. 10), para valorizar a autonomia dos professores, os sistemas de avaliação devem ser “elaborados numa perspectiva organizacional, evolutivos e dinâmicos, prontamente aceites pelo corpo docente, simples do ponto de vista da documentação a produzir e assistidos por uma formação adequada”.

Neste contexto, é bom ter em conta que o professor, naturalmente, tem alguma autonomia e legitimidade de decidir, sobretudo quando e como leccionar esta ou aquela matéria, saber gerir o tempo que se destina este ou àquele conteúdo, que metodologia e avaliação deseja utilizar, essa decisão só é autêntica, consciente e bem decidida se o professor tem alguma capacidade para o fazer, a fim de potenciar e consolidar o ensino aprendizagem. É importante que a coordenação da escola tenha bem presente estas questões para saber como gerir esta autonomia pedagógica do professor, através de observação, das reuniões de coordenação semanais e recolhas de dados sobre as actividades lectivas e não lectivas que se realizam na escola.

As escolas cabo-verdianas ainda não dispõem de autonomia pedagógica, administrativa e financeira efectivas, esta autonomia é deficiente o que leva a uma certa dependência em que quase tudo é decidido nos serviços centrais, mesmo as questões que estão decretadas no diploma da gestão e da administração das escolas. Esta forma de gestão centralizada levará à morosidade na tomada de decisões e também as decisões tomadas, muitas vezes, poderão não ser as melhores, dado que os serviços centrais podem não estar na posse de todos os elementos que lhes permitam decidir da melhor forma.

Outra questão que se deve ter em conta é a institucionalização da avaliação, na dimensão da avaliação institucional das escolas secundárias com introdução da auto-avaliação destinada aos professores e aos alunos e a avaliação externa feita por outras entidades avaliadoras, nomeadamente a IGE e as organizações privadas que se possam recorrer para o efeito.

As escolas ganham muito com as avaliações desse género, porque promovem e potenciam a qualidade do ensino, melhoram a gestão das tarefas administrativas e facilitam o surgimento de escolas eficazes, de excelências e potencialmente mais democráticas.

A adopção de auto-avaliação pelos professores poderá assumir uma grande importância, no quotidiano das tarefas de preparação das aulas e nas actividades lectivas, porque permite que os professores reflectam sobre as suas práticas, organizem os materiais e se responsabilizem pelas suas actividades pedagógicas, tendo em vista os resultados dos seus alunos.

A auto-avaliação é hoje uma componente importante no âmbito da avaliação de desempenho porque permite aos avaliadores fazerem uma primeira avaliação de desempenho, a partir de uma base de informações do próprio avaliado.

Instituir a auto-avaliação no processo de avaliação, onde este elemento deve ser o início de um processo de avaliação em que os avaliadores vão avaliar em conjunto com os dados que foram recolhidos e registados, ao longo do ano, é fundamental para a melhoria de desempenho dos professores e contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo constatar pontos fracos e fortes

A criação de instrumentos necessários para a recolha de toda informação é uma outra componente que as escolas precisam de começar a conceber, nomeadamente as fichas de registos, ficha de auto-avaliação, construção de portefólio individual e criação de formulários de relatórios.

Será uma forma de contribuir para a organização, sistematização e divulgação das informações entre os professores e os órgãos de gestão, permitindo que todos tenham acesso e conhecimento de tudo que se faz na escola de forma sustentada, de todas as actividades que são desenvolvidas nas escolas, uma espécie de memória colectiva que é uma condição *sine quo nom* para consolidação das escolas tornando-se em instituições de referência para as gerações futuras.

Que se crie nas escolas uma Comissão de avaliação em que o Conselho pedagógico terá como uma das funções acompanhar, avaliar todo o processo da avaliação de desempenho de professores e que se crie na Lei Orgânica uma Unidade para Avaliação e Qualidade nos serviços centrais para apoiar as escolas nesta matéria.

A avaliação com todas essas componentes poderá revestir-se de carácter essencialmente formativo e informativo, promovendo o desenvolvimento profissional e contribuindo para a melhoria de

qualidade das aprendizagens e da capacitação das escolas, por essa via, permitindo a colocação da educação e do ensino aos mais elevados níveis na edificação de escolas democráticas, com ensino de qualidade numa sociedade esclarecida e bem formada.

Antes de finalizarmos esta conclusão gostaríamos de dizer que os resultados permitiram responder à questão inicial e ficamos satisfeitos por este estudo nos ter permitido reflectir sobre a avaliação de desempenho de professores, como era a nossa intenção e oferecer um contributo, ainda que modesto, para a mudança que urge fazer e para o desafio que se pretende no contexto da avaliação de desempenho de professores cabo-verdianos.

- **Limitações do Estudo**

No final desta caminhada, impõe-se também fazer uma reflexão sobre o percurso feito, ao longo deste trabalho. Iniciamos cheios de incertezas com algumas dificuldades na fase de recolha de literaturas, tendo em conta a escassez de bibliografias, no campo da teoria da avaliação, bem como outras referências bibliográficas ligadas à metodologia de investigação em educação.

Outra dificuldade encontrada é a inexistência de livros específicos na área de avaliação de desempenho de professores, para além de inexistência de documentos oficiais do Ministério da Educação que tratam desta temática. A falta de documentos de trabalhos de dissertação/tese sobre a avaliação e os poucos artigos de opinião existentes que quase sempre têm perspectivas diversificadas, tornam bastante difícil sistematizar as ideias para que se produza, afinal, um trabalho sustentado em bases teórico-empíricas e sólidas.

Acrescentando tudo isto, podemos afirmar que a temática da avaliação de desempenho de professores é um assunto pouco conhecido no meio dos profissionais da educação em termos teóricos e práticos, tratando-se de algo bastante confidencial, no seu tratamento, com certeza que ficam coisas por saber e por compreender, quando não se tem muita experiência ou mesma que se tenha conhecimento na área. Isso acaba por proporcionar alguma limitação a quem se “aventura” em realizar estudos neste domínio.

Em Cabo Verde só muito recentemente, com a criação de algumas novas universidades, a investigação começou a fazer parte da agenda das organizações do ensino superior, com a sua inclusão nos planos de estudo em que a investigação é parte integrante do curso.

Por isso, só agora é que os docentes, estudantes universitários e também quantos, por uma ou outra razão, buscam conhecimentos de grau académico no ensino superior, passaram a ser obrigados a fazer um trabalho final, em que a metodologia da investigação deve fazer parte integrante. Por ser um trabalho que tem regras próprias é preciso um conhecimento sólido para se realizar uma pesquisa e quando se tem uma percepção superficial e difusa, resultante de pouco conhecimento teórico e conceptual sobre a metodologia da investigação, isso constitui um constrangimento.

Por se tratar de uma investigação em educação que por natureza é complexa também constituiu uma limitação no estudo ora realizado, remetendo-nos por vários caminhos o que nos impossibilita muitas vezes de contornar os empecilhos que foram surgindo.

Segundo Cunha (2007, p.46) “A educação, fenómeno educativo, complexo como é, divulga e difunde várias variáveis que dificilmente se podem controlar simultaneamente...”. Dada a complexidade, por mais que se planifique a organização educativa, torna-se difícil prever todas as situações que vão aparecendo ao longo da condução de uma investigação em educação.

Nas duas abordagens (quantitativa e qualitativa) que realizámos neste estudo investigatório pretendeu-se evitar, a todo o custo, a subjectividade, tanto na aplicação dos inquéritos como na realização das entrevistas e ainda na fase de análise metodológica dos dados recolhidos.

A limitação torna-se maior quando a investigação recai sobre um tema como o sistema de avaliação, em que a avaliação de desempenho, tem sido feita duma forma bastante individualizada e muito confidencial, onde pouco ou nada se sabe como o processo é realizado, muitas vezes, se deduz que a avaliação se faz a partir de informações não sistematizadas e sem critérios previamente definidos, fazendo com que os resultados desta avaliação sejam poucos credíveis e, a mais das vezes, injustos.

A par das apontadas limitações cabe referi que ao longo desse trabalho de investigação tivemos muitas limitações de ordem pessoal e profissional, nomeadamente por não sermos estudante, mas sim trabalhador e muitas vezes o nosso estudo foi feito sobretudo no período pós laboral e às vezes muito noite que a bem da verdade é um período que não facilita a assimilação dos estudos e produzir um trabalho com alguma qualidade porque não existe uma norma que regula a situação descrita.

A nossa pesquisa é constituída por uma investigação quantitativa que foi complementada com a qualitativa. Isso acarretou, necessariamente, alguns problemas na abordagem dos processos metodológicos, métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos.

Apesar de tais preocupações, obviamente, este trabalho não está imune a tal subjectividade. Deste modo, queremos ressaltar alguns constrangimentos que eventualmente, poderão ter conduzido a um certo desvio do objectivo preconizado.

No entanto, foi para nós um grande desafio e procurámos ultrapassar estes constrangimentos à medida das nossas possibilidades, com muito esforço, porém com muita determinação.

Apesar destas limitações, pensamos que este estudo tem potencialidades que permitirão, em estudos futuros, aprofundar-se mais esta problemática, contribuindo para melhorar a sua compreensão, a qual levará, desejavelmente, a mudanças eficazes no sentido de resolver alguns aspectos deste problema complexo e multifacetado que é a avaliação de desempenho de professores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

1. AFONSO, Maria Manuela (2002). *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições.
2. AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
3. ALMEIDA, João Ferreira. (1968). *Bíblia Sagrada*. Gráfica Europia.
4. ALVES, Maria Palmira & MACHADO, Eusébio André (2008). *Avaliação com Sentido (s): Contributos e Questionamentos*. Famalicão: Papelmunde, SMG, Lda.
5. ALVES, Maria Palmira & MACHADO, Eusébio André (2010). *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação de desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
6. ALVES, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto, Porto Editora, Lda;
7. ATTALI, Bressoux (2010). *Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. Maia: Areal Editores.
8. AVALOS, Beatrice (2010). *Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. Maia: Areal Editores.
9. BOGAN, Robert (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
10. BOUDON, Raymond (s/data). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.
11. BUSTO, Maria Manuel & MAIA, Olga, (2009). *Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente*. Coimbra: Gráfica de Coimbra;
12. BUSTO, Maria Manuel & MAIA, Olga (2009). *Sistema de Avaliação de Desempenho*. Matosinhos: E&B Sistema de Informação LDA;
13. BUSTO, Maria Manuel, MAIA, Olga, (2009). *Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente Coimbra*. Gráfica de Coimbra;
14. CARDINET, J (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: Editions De Boeck

15. CARVALHO, Adriana (1986). *Cap Vert- Enseignement et Formation, Caderno 2 Praia*. Cabo Verde: Instituto Pedagógico de Cabo Verde;
16. CARVALHO, Adriana (1998). *Ensino Básico Integrado, Caderno 2 Praia*. Cabo Verde, Instituto Pedagógico;
17. CARVALHO, Adriana (1998). *Projecto Educação I - R.C.V (1986) Caderno 2 – Praia*: Instituto Pedagógico de Cabo Verde;
18. CARVALHO, Adriana (2006). *A Memória Educativa recuperado no Cabo Verde Boletim*. Praia Centro Cultural Português;
19. COELHO, Ana & RODRIGUES, Ana (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa, Texto Editores;
20. CUNHA, António Camilo (2007). *A investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão: Editora Magnólia;
21. CUNHA, António Camilo (2007). *A investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão: Editora Magnólia;
22. CURADO, Ana (2002). *Política de Avaliação dos Professores. Um Estudo de Implementação*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian
23. DALBEN, Ângela (sem data). *Avaliação: Políticas e Práticas*. Brasil: Papyrus Editora;
24. DARLING-HAMOND, D (1997). *Evolucion del Profesorado*. Madrid: Editora la Muralla;
25. DAY, Christopher (1993). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora, Lda;
26. De KETELE, Jean-Marie (2004). *Uma pedagogia de Integração: Competências e Aquisições no Ensino*. Porto Alegre Brasil, Armed Editora;
27. FERNANDES, Domingos (2008) *Avaliação de desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Doc. Texto Editores;
28. FIGARI, Gerard (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora;

29. FITZGERALD, Tânia (2010). *Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. Maia, Areal;
30. FORMOSINHO, João, MACHADO, Joaquim & FORMOSINHO, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Portugal, Pedago, Lda;
31. HADJI Charles (1994). *A avaliação: Regras do Jogo das intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora;
32. HADJI, Charles (2004). *Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. Maia areal;
33. HARGREAVES, Andy (1994). *Os Professores em Tempos de Mudanças*. Lisboa: Mc Graw-Hill;
34. LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Artes Gráficas;
35. LIMA, Jorge Ávila De & PACHECO, José Augusto (2006). *Fazer Investigação Contributos para elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora;
36. MAIA, Isabel Margarida (2008). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no âmbito da Reorganização Curricular*. Coimbra: Edições Almedina, Lda;
37. MONIZ, Elias (2009). *Africanidades versus Europeísmos: pelejas culturais e educacionais em Cabo Verde*. Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro;
38. MORGADOS, José C. (2009). *Autonomia e avaliação no profissionalismo docente: mitos e realidades*. In S. Pillotto & P. Alves (org.) *Avaliação em educação: questões, tendências e modelos* Joinville: Editora Univelle, pp 11-30
39. NÓVOA, António (1991). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora, Lda Editora;
40. PACHECO, José Augusto & FLORES, Maria Assunção (1999). *Avaliação do Professor*. Porto: Porto Editora;
41. PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED;

42. QUIV, Raimond & CAPENHOUDT, Lucvan (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
43. SCRIVEN, Michael (1967). *The Methodology of Evaluation*, Chicago: Rand Mac Nally, *Modelos de Avaliação*. Editora Insular
44. SILVA, Augusto Santos & PINTO, José Madureira (1996). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamentos;
45. SIMÕES, Gonçalo (2000). *Avaliação de Desempenho Docente. Contributos para uma Análise Crítica*. Lisboa: Texto Editora;
46. SOBRINHO, José Dias (2002). *Campos e caminhos da avaliação*. Florianópolis: Editora Insular;
47. STAKE, Robert (2006). *Evolución Compreensiva e Evolución basada em estándares*. Barcelona: Garó Asa;
48. STUFFLEBEAM, Daniel & SHINKFIEL, Anthony (1999). *Evaluación sistemática*. Guia teórica y práctica. Madrid: Paidós.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

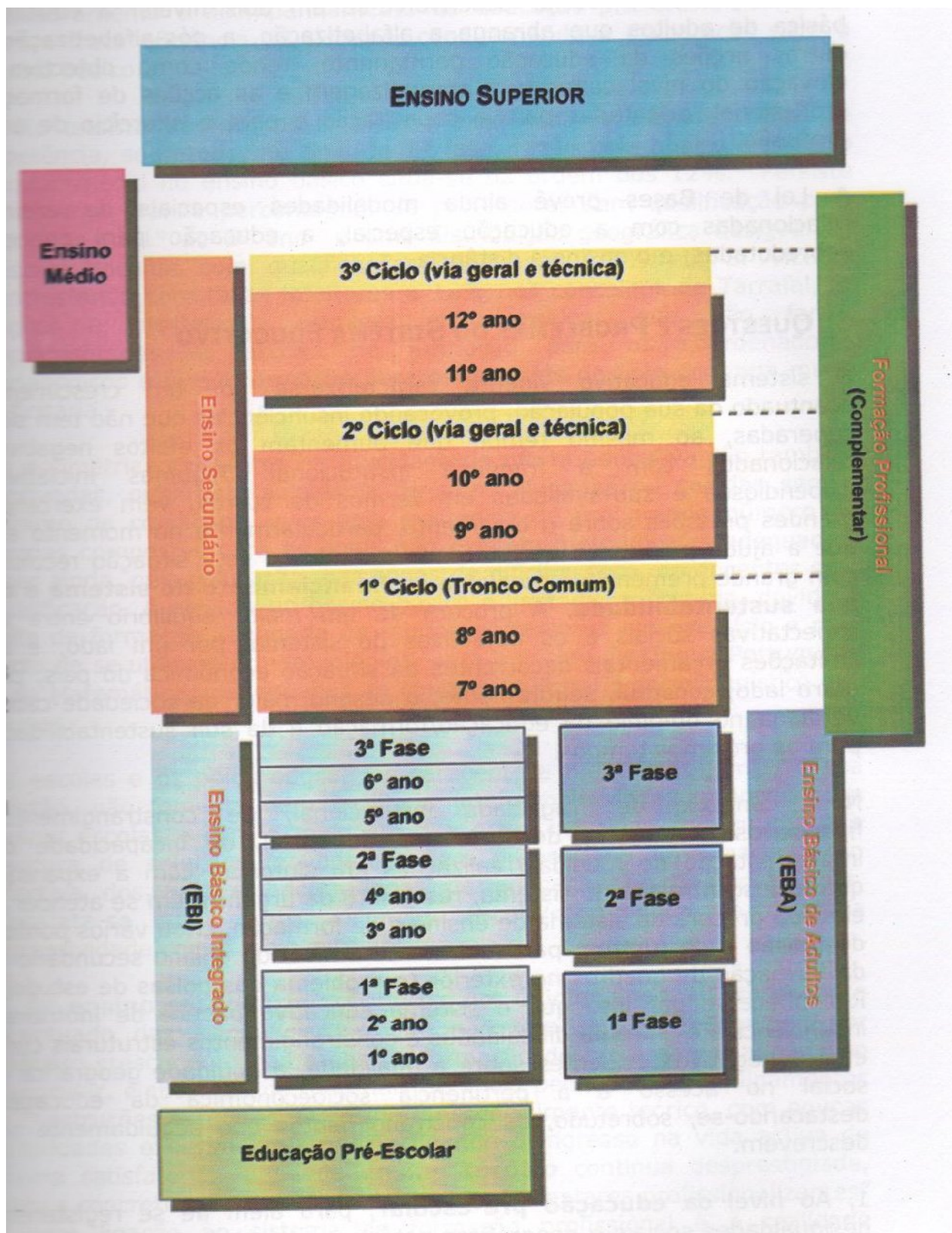
1. Decreto - Legislativo nº10 de 8 de Maio B.O. nº 17, 1997. Estatuto do Pessoal Docente. Cabo Verde;
2. Decreto - Legislativo nº12 de 24 de Setembro de 1993 Cabo Verde;
3. Decreto - Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro e o regime de avaliação Diário de Noticias Lisboa;
4. Decreto - Regulamentar nº2/2008 1ª série, nº 7 de 10 de Janeiro, Portugal;
5. Decreto - Lei nº20/2002 de 19 de Agosto – Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário. Cabo Verde;
6. Decreto - Regulamentar nº 10/2000 de 04 de Setembro Praia In Boletim Oficial nº 27. Cabo Verde;
7. Despachos normativos nº 24/2ª série nº 186 de 23 de Setembro de 2010 – Estabelecimentos de critérios nos procedimentos de avaliação de desempenho Portugal;
8. Diário da Republica nº 11/98 de 15 de Maio, Diário de Noticias Lisboa;
9. Lei nº103/III /90 de 29 de Dezembro “In Boletim Oficial de Cabo Verde nº 17”;
10. Lei Orgânica do Ministério da Educação Decreto-Lei nº 14/ 97 B O nº 11 de 24 de Março de Cabo Verde.

FONTES DOCUMENTAIS

1. A Educação na República de Cabo Verde: Análise Sectorial (1986) Lisboa. Fundação;
2. Boletim “COMUNICAR” nº 18, Setembro/2010 [www. governo. Cabo Verde](http://www.governo.cv).
3. Calouste Gulbenkian – Estudos Africanos;
4. MEES – GEP, (2009). Estudo Temático sobre o Ensino Superior. Cabo Verde;
5. MEES (2006). A Memória educativa recuperada no CV Boletim: Iris – Informática e Multimédia, Lda;
6. Ministério da Educação e Cultura (1981). “Subsídios para Planificação do Sector de Educação”. Praia, MEC;
7. Ministério da Educação e Cultura da República de Cabo Verde (1977). Encontro Nacional de Quadros da Educação: Conclusões e Documentos Diversos. Praia, MEC;
8. O Relatório “Cap Vert Enseignement e Formation” UNESCO;
9. Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação, (2000) MEVRH. Praia;
10. Projecto Educação I, R.C.V.

ANEXOS

Anexo 1: Organograma do sistema educativo cabo-verdiano



Avaliação do Pessoal docente

Decreto Regulamentar nº 10/2000 de 4 de Setembro – BO nº 27, I série

Decreto Regulamentar nº 10/2000 de 4 de Setembro – BO nº 27, I série

A revisão do sistema de avaliação do pessoal docente afecto aos estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar, básico e secundário e da alfabetização e educação de adultos é uma necessidade imposta pelas exigências da reforma educativa em curso, que tem como um dos parâmetros ou objectivos fundamentais o reforço da qualidade do ensino e da aprendizagem. A realização deste desiderato requer, por seu turno, que o desempenho do pessoal docente se oriente para níveis de excelência, que o processo avaliativo deve estimular e favorecer. Ora, o sistema actual de avaliação docente não valoriza adequadamente os factores qualitativos do processo de ensino – aprendizagem, obedecendo antes a critérios que se acham ultrapassados à luz dos objectivos do sistema educativo e das inovações entretanto introduzidas, designadamente em matéria de avaliação do aproveitamento dos alunos. Outrossim, o modelo vigente não acautela suficientemente os interesses dos próprios docentes, caracterizando-se pela insuficiência das garantias processuais do avaliado. Assim, a adopção dum novo sistema de avaliação constitui uma das reivindicações antigas da classe docente. Correspondendo às expectativas, o Estatuto do Pessoal Docente em vigor consagra algumas opções básicas em matéria de avaliação de desempenho, prevendo, no seu artigo 34º, a regulamentação desta matéria através de diploma próprio, a aprovar pelo Governo. No quadro da elaboração do presente diploma, procedeu-se à auscultação das instituições educativas, das organizações sindicais representativas do corpo docente, e do departamento governamental responsável pela Administração Pública, tendo-se logrado estabelecer um amplo consenso a respeito das soluções consagradas no articulado. Nestes termos, ao abrigo do disposto no artigo 34º do Decreto – Legislativo nº 10/97, de 8 de Maio, na nova redacção dada pelo Decreto-Lei nº 60/98, de 28 de Dezembro; No uso da faculdade conferida pela alínea b) do artigo 217º da Constituição da República, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1º (Objecto e âmbito)

1. O presente diploma regula a avaliação de desempenho das categorias de pessoal docente em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da alfabetização e educação de adultos, salvo o disposto nos números seguintes.
2. A avaliação de desempenho dos docentes que prestem serviços noutros departamentos governamentais, a título de requisição ou destacamento, efectuar-se-á em conformidade com as normas vigentes nos mesmos.
3. A avaliação de desempenho dos professores que, nos estabelecimentos de ensino, não exerçam actividades lectivas nem cargos de gestão far-se-á de acordo com as normas aplicáveis aos funcionários ou agentes da Administração Pública afectos a idênticas tarefas.

Artigo 2º

(Objectivos da avaliação)

A avaliação de desempenho do pessoal docente tem por objectivos:

- a) Melhorar a qualidade da educação e do ensino ministrados;
- b) Adequar a organização do sistema educativo às necessidades educativas;
- c) Melhorar a prestação pedagógica e a qualidade profissional dos docentes;
- d) Valorizar e aperfeiçoar o trabalho dos docentes.

Artigo 3º

(Obrigatoriedade da avaliação)

1. A avaliação de desempenho é obrigatória para todos os docentes, seja qual for o vínculo funcional destes.
2. É obrigatória a avaliação de desempenho para efeitos de promoção e progressão na carreira e ainda para a revalidação da nomeação dos docentes contratados.

3. Na falta de avaliação de desempenho por razões não imputáveis ao interessado, considera-se, para os efeitos a que se refere o número anterior, que o docente obteve a classificação de Bom.

Artigo 4º

(Incidência)

1. Sem prejuízo do disposto no número seguinte, a avaliação de desempenho do pessoal docente incide sobre a actividade lectiva e não lectiva desenvolvida pelos professores na educação e no ensino ao longo do ano escolar a que se reporta, tendo em conta as suas qualificações profissionais e científicas, e processa-se em conformidade com os indicadores constantes da ficha I, anexa ao presente diploma.

2. A avaliação dos docentes investidos nas funções que adiante se indicam far-se-á em função de desempenho das suas atribuições específicas, em conformidade com os indicadores constantes da ficha II, anexa ao presente diploma:

- a) Director ou gestor dos estabelecimentos de ensino;
- b) Coordenador dos centros concelhios de alfabetização e educação de adultos;
- c) Membros do conselho directivo dos estabelecimentos de ensino secundário;
- d) Coordenador pedagógico do ensino básico.

Artigo 5º

(Carácter contínuo e sistemático da avaliação)

1. O desempenho do pessoal docente ao longo do ano escolar é objecto de uma avaliação contínua e sistemática, a cargo das entidades competentes nos termos do artigo 14º.

2. Os docentes têm o direito de acesso ao registo da respectiva avaliação contínua, podendo, de forma fundamentada, solicitar a rectificação dos dados constantes do mesmo.

Artigo 6º

(Tipos de avaliação)

1. A avaliação de desempenho do pessoal docente é comum ou especial.
2. O processo comum de avaliação realiza-se anualmente, nos meses de Julho a Setembro, com relação ao ano escolar findo, e o processo especial pode ter lugar a todo o tempo, sem prejuízo do disposto número 3 do artigo 9º.

Artigo 7º

(Processo comum de avaliação)

1. O processo comum de avaliação é da iniciativa da entidade competente para a avaliação, salvo o disposto no artigo 9º.
2. Ao processo comum de avaliação estão sujeitos todos os docentes abrangidos pelo presente diploma.

Artigo 8º

(Processo especial de avaliação)

1. O processo especial de avaliação efectua-se por iniciativa dos docentes interessados e visa propiciar a estes:
 - a) A possibilidade de acelerar a promoção na carreira por força da especialização; b) A correcção de classificação negativa obtida na avaliação de desempenho.
2. Os docentes podem requerer a abertura do processo especial nas seguintes situações:
 - a) Frequência com êxito de cursos de especialização;
 - b) Classificação negativa na avaliação de desempenho.

3. No caso da alínea b) do número anterior, entre a data da classificação negativa e a do pedido de abertura de processo especial deverão decorrer pelo menos seis meses.

4. Ao processo especial de avaliação é aplicável o disposto no presente diploma com as necessárias adaptações.

Artigo 9º

(Relatório de auto-avaliação)

1. A avaliação dos docentes de nomeação definitiva, com pelo menos 5 anos de experiência, pode ter lugar por iniciativa dos mesmos, mediante apresentação à entidade competente para avaliação, até 10 de Agosto, de um relatório de autoavaliação individual.

2. Cabe ao docente estabelecer a estrutura do relatório a que se refere o número anterior, tendo em devida conta os indicadores de avaliação que lhe dizem respeito, nos termos do disposto no artigo 4º.

3. O relatório de auto-avaliação deve ser elaborado em termos sintéticos e conter uma apreciação crítica e objectiva da actividade docente em relação aos diversos domínios ou indicadores, podendo fazer-se acompanhar de quadros estatísticos, mapas ou outros documentos elucidativos.

4. O docente que pretender exercer a iniciativa a que se refere o número 1 deverá comunicar a sua intenção à entidade avaliadora, com conhecimento do delegado do ministério no concelho, até 20 de Junho do ano escolar a que se reporta a avaliação.

5. A avaliação dos docentes a que se refere o presente artigo obedece ao disposto nos artigos 10º, 13º e seguintes.

Artigo 10º

(Classificações)

As classificações a atribuir na avaliação de desempenho do pessoal docente são as seguintes:

a) Muito Bom, de 17,5 a 20;

b) Bom, de 13,5 a 17,4;

c) Suficiente, de 9,5 a 13,4;

d) Deficiente, de 0 a 9,4.

Artigo 11º

(Graduação dos indicadores de avaliação)

1. Cada um dos indicadores de avaliação a que se referem os modelos anexos ao presente diploma é susceptível de graduação em quatro posições, ponderadas em 5, 10, 15 e 20.
2. A cada indicador é atribuído um coeficiente de ponderação.
3. A determinação do valor de cada indicador é obtida pela multiplicação do respectivo coeficiente de ponderação com a graduação atribuída.
4. A classificação final de cada docente será obtida pela soma dos valores atribuídos aos indicadores, a dividir por dez.

Artigo 12º

(Mérito excepcional)

1. O Conselho de Ministros, mediante proposta do membro do Governo responsável pela área da educação, poderá atribuir menções de mérito excepcional aos docentes que tiverem desempenho relevante.
2. A atribuição de mérito excepcional deve especificar os seus efeitos, permitindo, alternativamente:
 - a) Redução do tempo de serviço para efeitos de promoção ou progressão;
 - b) Promoção na respectiva carreira independentemente de concurso.

Artigo 13º

(Efeitos das classificações)

1. Para além de outros efeitos previstos na lei, a atribuição de classificação negativa determina a suspensão da contagem do tempo de serviço relativo ao período a que a avaliação de desempenho se reporta.
2. A atribuição de duas classificações negativas seguidas implica procedimento disciplinar por incompetência profissional.
3. A atribuição de classificação inferior a Bom impede a revalidação para o ano lectivo seguinte dos contratos a termo.
4. A atribuição de classificação negativa durante o período probatório determina a exoneração do cargo.

Artigo 14º

(Competência)

1. Sem prejuízo do disposto no presente diploma, são competentes para a avaliação dos docentes os directores ou gestores dos respectivos estabelecimentos de ensino que para tanto deverão ouvir previamente os conselhos ou núcleos pedagógicos.
2. A avaliação dos docentes em exercício de funções nas estruturas da alfabetização e educação de adultos é da competência dos respectivos coordenadores concelhios que para o efeito deverão ouvir previamente os orientadores pedagógicos das áreas a que pertencem os avaliados.
3. A avaliação dos directores ou gestores dos estabelecimentos de ensino, dos coordenadores pedagógicos e dos coordenadores concelhios da alfabetização e educação de adultos é da competência dos delegados do ministério responsável pela área da educação, nos respectivos concelhos.
4. Os delegados do ministério podem avocar a competência referida nos números 1 e 2 sempre que as entidades responsáveis pela avaliação a não exerçam até 31 de Agosto ou sempre que razões ponderosas assim o aconselharem.

Artigo 15º

(Conhecimento)

1. Os resultados da avaliação de desempenho devem ser dados a conhecer ao docente a que dizem respeito em entrevista individual com a entidade competente para a avaliação, devendo o avaliado manifestar por escrito a sua concordância ou não com os mesmos.
2. Caso o docente se recusar a tomar conhecimento dos resultados da sua avaliação nos termos do número 1, tal circunstância, devidamente comprovada por duas testemunhas, será averbada no respectivo processo de avaliação.
3. São nulas as avaliações de desempenho que se processarem em violação do disposto nos números anteriores.

Artigo 16º

(Reclamação)

1. O docente que não se conformar com a sua avaliação deverá, no prazo de cinco dias após o conhecimento oficial da mesma, solicitar a respectiva rectificação à entidade avaliadora, fundamentando o pedido.
2. A entidade avaliadora, ouvido o conselho ou núcleo pedagógico ou o orientador pedagógico da alfabetização, conforme o caso, proferirá decisão fundamentada, que dará a conhecer ao avaliado no prazo de 10 dias contados da data do recebimento do pedido de rectificação.

Artigo 17º

(Homologação)

1. As decisões em matéria de avaliação de desempenho, que não hajam sido objecto de recurso, devem ser submetidas à homologação do delegado do ministério no respectivo concelho.

2. Em caso de não homologação, o delegado, em despacho fundamentado, devolverá o processo à entidade avaliadora para, no prazo de cinco dias, proceder à rectificação da avaliação, com a observância do disposto na parte final dos números 1 e 2 do artigo 14º.

3. Caso a entidade avaliadora mantiver a sua posição, o processo subirá novamente ao delegado, que poderá homologar ou modificar a classificação atribuída, devendo no último caso dar conhecimento da sua decisão ao avaliado, nos termos e para os efeitos do disposto no número 1 do artigo 15º, e bem assim à entidade avaliadora.

Artigo 18º

(Recurso hierárquico necessário)

1. O docente que discordar da decisão a que se refere o número 2 do artigo 16º ou da referida no número 3 do artigo anterior poderá, no prazo de cinco dias a contar da data do conhecimento da mesma, recorrer para o Director-Geral do Ensino Básico e Secundário ou, caso esteja afecto às estruturas de alfabetização e educação de adultos, ao Director-Geral da Alfabetização e Educação de Adultos.

2. Nos cinco dias imediatos ao do recebimento do recurso, as entidades referidas no número anterior solicitarão o parecer da Inspeção-Geral do Ensino, a formular no prazo de 15 dias.

3. A Inspeção-Geral do Ensino poderá solicitar ao avaliador, ao avaliado e a outras entidades os elementos que reputar necessários a uma adequada apreciação do recurso.

4. Recebido o parecer da Inspeção-geral, a entidade competente proferirá, no prazo de cinco dias, a decisão de recurso, que será notificada ao avaliado, através da respectiva delegação concelhia, no prazo de dez dias.

5. A decisão a que se refere o número anterior é passível de recurso hierárquico necessário para o membro do Governo responsável pela área da educação, a interpor no prazo de 30 dias após o recebimento da notificação.

Artigo 19º

(Recurso contencioso)

Da decisão ministerial em matéria de avaliação caberá recurso contencioso nos termos da lei.

Artigo 20º (Trâmites finais)

1. As delegações concelhias remeterão à Inspeção-Geral do Ensino, até 20 de Setembro, os processos de avaliação de desempenho dos respectivos concelhos, acompanhados de um mapa geral, por ordem alfabética, contendo as classificações atribuídas a cada docente.
2. Uma vez verificada a regularidade dos processos de avaliação, a Inspeção Geral do Ensino remetê-los-á ao departamento de recursos humanos, a fim de constarem dos processos individuais existentes no arquivo central.

Artigo 21º

(Certificação da avaliação)

1. A requerimento do docente interessado, o departamento de recursos humanos do ministério passará certidão da classificação de desempenho obtida pelo avaliado ou facultará cópia do respectivo processo de avaliação.
2. Os encargos resultantes serão suportados pelo requerente.

Artigo 22º

(Entrada em vigor)

O presente diploma entra em vigor a partir de 1 de Setembro do ano 2000. Visto e aprovado em Conselho de Ministros. Carlos Veiga – António Fernandes Promulgado em 24 de Agosto de 2000. O Presidente da República, António Manuel Mascarenhas Gomes Monteiro Referendado em 24 de Agosto de 2000. O Primeiro-Ministro, Carlos Veiga.

INSPECCÃO GERAL

O Inspector,

ANO LECTIVO DE 95 / 96

Categoria 4o Nível Definitiva **Natureza da nomeação** Definitiva

Escola _____ Localidade _____

Concelho Ponte Ilha Santa

Iniciou funções em (b) 04 / 10 / 97 e terminou em 31 / 08 / 98

Disciplinas que leccionou Português

Formação Inicial (c) bacharel em português

Formação em exercício (d)

Faltas justificadas

Faltas Injustificadas

Classes	Número de alunos	Matriculados durante o ano	Frequência (e)	Aproveitamento em número	Aproveitamento em %	Caracterização da turma (f)
1ª 1ª CC.2 ...	38	34	34	100%		
2ª 2ª CC.1.	28	28	26	92,8%		
3ª 2ª CC. 1.ª	34	34	34	100%		
4ª 2ª CC. 1.ª	38	38	36	94,7%		
5ª 2ª CC. 1.ª	37	34	34	100%		
6ª						
Total	5 175	168	164	97,6		

Informação do Director do Estabelecimento de Ensino:

d) Ref. a seminários, estágios e outros cursos

e) **Justificação da diferença entre alunos matriculados e frequência**

PRODUTIVIDADE (g)	De 85 a 100% (1) De 80 a 100% (2) De 82,5 a 100% (3)	De 75 a 84% De 70 a 79% De 72,5 a 82%	De 50 a 74% De 45 a 69% De 47,5 a 72%	De 30 a 40% De 25 a 44% De 27 a 47%	De 0 a 29% De 0 a 24% De 0 a 27%
	4,5	3	2	1	0
DISCIPLINA	Integra-se inteiramente nas determinações superiores. É muito disciplinado. Não sofreu castigos.	Integra-se bem nas determinações superiores. É disciplinado.	Procura integrar-se inteiramente nas determinações superiores. É em regra disciplinado, sofreu penas de censura.	Integra-se com dificuldades nas determinações superiores. É pouco disciplinado, sofreu penas de multa.	Não se integra nas determinações superiores. Não é disciplinado, sofreu penas de suspensão.
	4	3	2	1	0
INICIATIVA	Resolve sempre rápida e acertadamente as dificuldades.	Resolve quase sempre rápida e acertadamente as dificuldades.	Apresenta soluções úteis para as dificuldades.	Vê as dificuldades mas, não sabe resolver.	Não tem espírito de iniciativa e não sente as dificuldades do seu serviço.
	4	3	2	1	0
RESPONSABILIDADE	Muito boa noção de responsabilidade.	Bom noção de responsabilidade.	Suficiente noção de responsabilidade.	Pouca noção de responsabilidade.	Não tem noção de responsabilidade.
	3	2	1,5	1	0
ASSIDUIDADE (e)	0 faltas justificadas.	1 a 3 faltas justificadas.	4 a 6 faltas justificadas.	1 a 3 faltas injustificadas.	4 a 5 faltas injustificadas.
	2,5	2	1,5	0,5	0
PONTUALIDADE	Muito pontual.	Pontual.	Normalmente pontual.	Pouco pontual.	Não é pontual.
	2	1,5	1	0,5	0

Pontuação		Qualificação <i>Carlos Bor</i>
Produtividade	45	O Director <i>[assinatura]</i>
Disciplina	40	Data 24/02/99
Iniciativa	40	O Delegado/Subdelegado do Ministério
Responsabilidade	30	Data / /
Assiduidade	25	Confirmação
Pontualidade	20	
Total	200	
deduzir		
Faltas além de 6 ... $\times 0,25$...		O Professor <i>[assinatura]</i>
Pontuação final ...		Total conhecimento 21/02/99

SIDUIDADE

Número de faltas

A dedução prevista far-se-á sobre o número de faltas justificadas. Para as faltas injustificadas além de 5 seguidas ou de 8 interpo-
ladas, aplica-se o que está legalmente previsto.

(Artº 80º do EDAAP)

II — Procedimento

1. O professor preenche a parte que o identifica.
2. A escola preenche o quadro relativo a número de alunos, classe ou ano, frequência, aproveitamento, caracterização da turma.
3. O Director da escola informa de acordo com a nota explicativa, pontua e classifica.
4. O Delegado ou Subdelegado confirma. Se não confirmar deve justificar e devolver a folha à escola para rectificação.
5. Após a confirmação, a qualificação é dada a conhecer ao professor que discordando, tem direito a interpor recurso nos termos da lei.
6. Após a tomada de conhecimento a Folha é enviada para a Inspeção-Geral que superintende o processo.
Estando de acordo, regista a informação na ficha individual do professor.
7. A Inspeção-Geral informa a Direcção-Geral do Ensino e remete a folha à Direcção-Geral de Administração para arquivar no processo individual do professor.

NOTA EXPLICATIVA

I — No preenchimento da folha, o avaliador terá em conta que a qualificação baseada em dados numéricos simplifica a apreciação dos itens:

PRODUTIVIDADE

Aproveitamento dos alunos

DISCIPLINA

Integração individual nas determinações superiores;

Aspectos que decorrem da observação do professor na sua sala de aula através de:

- actividade interessada do aluno na aula
- distribuição das lições pelos tempos lectivos
- ocupação dos tempos lectivos
- ordem e asseio, dos cadernos diários, dos alunos e da sala de aula
- uso da bata pelos alunos.

INICIATIVA

Capacidade de intervenção na resolução dos problemas decorrentes das relações professor aluno:

- dinamização e participação em actividades circum-escolares.
- diligências em ordem à cooperação dos pais e encarregados de educação com a escola

RESPONSABILIDADE

Comportamento moral e cívico dentro e fora da escola:

- afabilidade para com os alunos
- cumprimento dos programas e da planificação
- preparação e planificação das lições
- utilização pelos alunos dos livros oficialmente adoptados
- acompanhamento e orientação dos recreios
- elaboração da escrituração escolar

Anexo4: Ficha da avaliação actual

Mod. II

a) _____
b) _____
c) _____

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES
EM EXERCÍCIO DE CARGOS DE GESTÃO E DE COORDENAÇÃO**

NOME _____
CARGO _____ REFERÊNCIA _____ ESCALÃO _____
PERÍODO A QUE SE REFERE A AVALIAÇÃO _____

a) Ministério
b) Concelho
c) Designação do Estabelecimento de Ensino

HOMOLOGANTE

NOME _____
FUNÇÃO _____
DATA _____

Comentários

O homologante,

PONTUAÇÃO DOS FACTORES

Qualidade do trabalho _____

Aperfeiçoamento profissional _____

Iniciativa _____

Criatividade _____

Responsabilidade _____

Relações humanas no trabalho _____

Espírito de equipa _____

Capacidade para dirigir ou coordenar _____

Pontuação total _____ 0.0

Avaliação de desempenho de _____

Apreciação Geral (Comentários do avaliador)

NOME _____

FUNÇÃO _____

DATA _____

O avaliador,

ENTREVISTA COM O AVALIADO _____

CONCORDÂNCIA COM A AVALIAÇÃO

CONCORDO ☐

NÃO CONCORDO ☐

O avaliado,

**FACTORES OU INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES E ANIMADORES DE
EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM EXERCÍCIO DE FUNÇÕES DOCENTES (FICHA MOD. 1)**

Factores	Coefficiente	1ª Graduação	2ª Graduação	3ª Graduação	4ª Graduação
1. Qualidade do processo ensino – aprendizagem: Avalia a actividade lectiva, tendo em conta: a pertinência dos objectivos e das estratégias; a qualidade dos planos de aula e animação comunitária e dos materiais didácticos; o cumprimento dos programas curriculares e o domínio de conhecimentos científico – metodológicos.	3.0	Actividades com alguns erros, quer de leccionação, quer relativos a materiais elaborados (planos de aula, fichas de avaliação e materiais concretizadores), exigindo acompanhamento e correcções frequentes. 5	Actividades sem erros, mas que exigem aperfeiçoamentos de pormenor, tendo em vista a qualidade do ensino aprendizagem que se pretende. 10	Actividades bem executadas: planos de aulas bem elaborados; materiais concretizadores bem organizados, sem deficiências que chamem a atenção. 15	Actividades de excelente qualidade, muito bem organizadas e executadas. Trabalho que chama a atenção pela sua perfeição e rigor de execução 20
2. Aperfeiçoamento profissional. Avalia o interesse demonstrado em melhorar os conhecimentos profissionais e facilidade de se ajustar às novas exigências e situações relacionadas com a função.	1.0	Mostra pouco interesse em adquirir novos conhecimentos e revela na prática resistência à mudança. Não consegue ultrapassar a rotina 5	Mostra algum interesse em aumentar os seus conhecimentos e aperfeiçoar o seu trabalho, embora hesite perante situações menos frequentes. 10	Revela interesse em aumentar os seus conhecimentos e em aperfeiçoar o seu trabalho. Adapta-se bem às novas exigências e a situações pouco frequentes. 15	Revela interesse notório e sistemático em melhorar os conhecimentos profissionais e a qualidade do trabalho. A sua adaptação à mudança é excepcional 20
3. Inovação pedagógica: Avalia a contribuição do docente na criação e implementação de métodos e técnicas educativas e na realização de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica.	1.0	Não se esforça por desenvolver ou criar novos métodos, estudos e trabalhos de investigação 5	Esforça-se por desenvolver ou criar novos métodos, estudos e trabalhos de investigação, embora os resultados nem sempre sejam adequados ou oportunos. 10	Esforça-se por desenvolver ou criar novos métodos, estudos e trabalhos de investigação, apresentando sugestões normalmente adequadas e oportunas. 15	Destacado empenhamento em desenvolver e criar métodos, estudos e trabalhos de investigação. As soluções apresentadas são sempre adequadas e oportunas. 20
4. Responsabilidade: Avalia o grau de observância das normas disciplinares e de assunção das responsabilidades inerentes ao cargo	2.0	É normalmente pouco cumpridor das normas disciplinares, faltando-lhe a noção exacta das responsabilidades 5	É normalmente disciplinado e responsável, inspirando no entanto alguns cuidados nestes domínios 10	É disciplinado e assume as responsabilidades inerentes ao cargo. 15	É muito disciplinado e assume plenamente as suas responsabilidades 20
5. Relações humanas no trabalho. Avalia a facilidade de estabelecer e manter boas relações com os alunos, pais, encarregados de educação e toda a comunidade escolar	1.0	Estabelece fracas relações com os alunos, pais, encarregados de educação e a comunidade escolar. Pouco contribui para existência de um bom ambiente de trabalho. 5	Estabelece relações satisfatórias com os alunos, pais, encarregados de educação e comunidade escolar. Contribui algumas vezes para a existência de um bom ambiente de trabalho. 10	Estabelece boas relações com os alunos, pais, encarregados de educação e a comunidade escolar. Contribui sempre para manter um bom ambiente de trabalho. 15	Em qualquer situação sabe sempre estabelecer óptimas relações com os alunos, pais, encarregados de educação e toda a comunidade escolar. A sua maneira de ser e de estar incentiva sempre um bom ambiente de trabalho. 20
6. Actividades não lectivas: Avalia o grau de empenhamento do docente na realização das tarefas que integram a componente não lectiva (actividades de complemento curricular, ligação com a família e a comunidade, reuniões de âmbito pedagógico, etc.), nos termos do nº3 do art. 5º do Estatuto do Pessoal Docente.	2.0	Descarta a realização das tarefas que integram a componente não lectiva a que está obrigado. 5	Dispensa alguma atenção à realização das tarefas não lectivas a que está obrigado 10	Boa participação nas tarefas que integram a componente não lectiva a que está obrigado. 15	Excelente participação nas tarefas da componente não lectiva a que está obrigado. 20

Anexo 6: Inquérito por questionários

INQUÉRITO AO PROFESSOR

Com vista a realização da Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Especialização na Avaliação de Educação na Universidade do Minho/Cabo Verde, agradecemos desde já, a sua colaboração no preenchimento deste guião de inquérito, pois sem ela não será possível efectuar este estudo de investigação. Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas, todas elas serão tratadas de forma impessoal e confidencial. Por favor não deixe de responder nenhuma das questões colocadas neste Inquérito.

1. CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

1. Sexo ☐
2. Idade 20-24 ☐ 25-29 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐
40-44 ☐ 45-49 ☐ +50 ☐
3. Naturalidade
3.1- Ilha _____
3.2- Concelho _____
4. Vínculo laboral
4.1 Quadro ☐
4.2 Contrato administrativo de provimento ☐
4.3 Contrato a termo ☐
5. Habilitações literárias
5.1 Bacharelato ☐
5.2 Licenciatura ☐
5.3 Mestrado ☐
5.4 Doutoramento ☐
6. Anos de serviço _____
7. Se pertence ao quadro, indique o ano de entrada _____
8. Recebeu alguma formação em serviço nos últimos 5 anos?
8.1 Sim ☐
8.2 Não ☐
9. No caso de ter recebido formação,
9.1 Indique qual: _____
9.2 Indique a entidade responsável pela formação
9.2.1 Escola ☐
9.2.2 Universidade ☐
9.2.3 Delegação do Ministério da Escola ☐
9.2.4 Serviços centrais do ME ☐
9.2.5 Outra _____ ☐

II. EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

10. Que tipo de dificuldades tem encontrado no exercício da sua actividade docente? (na sua resposta utilize a seguinte escala: Muitas vezes- MV; Às vezes - AV; Nunca- N)

	MV	AV	N
10.1 Planificação das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2 Didáctica da disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3 Gestão dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4 Avaliação das aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5 Gestão da turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.6 Outra(s) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. No caso de ter sentido dificuldades, como tem procurado resolvê-las? (na sua resposta utilize a seguinte escala: Muitas vezes- MV; Às vezes - AV; Nunca- N)

	MV	AV	N
11.1 Procura resolvê-las sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2 Procura um colega com mais formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3 Procura o coordenador da disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.4 Procura o sub-director pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.5 Procura pessoas fora da sua escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.6- Outro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Indique em que medida os seguintes factores/obstáculo dificultam o exercício da sua actividade quotidiana (na sua resposta utilize a seguinte escala: Muitas vezes- MV; Às vezes- AV; Nunca- N)

	MV	AV	N
12.1 Falta de recursos disponíveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2 Falta de apoio e seguimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3 Desmotivação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4 Indisciplina dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5 Falta de formação continua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.6- Outro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Como avalia a sua formação de base para o exercício da actividade profissional?

- 13.1 Boa ☐
13.2 Suficiente ☐
13.3 Insuficiente ☐

III- PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

14. Tomando por referência a avaliação do seu desempenho, expresse o seu grau de concordância em relação às proposições seguintes (na sua resposta utilize a escala seguinte: Concordo totalmente- CT; Concordo- C; Discordo- D; Discordo totalmente- DT):

	CT	C	D	DT
14.1 A avaliação de desempenho melhora a qualidade da educação e do ensino ministrados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2 A avaliação de desempenho permite adequar o sistema educativo às necessidades educacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.3 A avaliação de desempenho permite melhorar a prestação pedagógica e a qualidade profissional dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.4 A avaliação de desempenho é sobretudo um instrumento de controlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.5 A avaliação de desempenho é um exercício meramente burocrático sem qualquer implicação para os professores e para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.6 Outra _____

15. Conhece os domínios que foram tomados por referência na avaliação do seu desempenho?

15.1 Sim ☐

15.2 Não ☐

15.3 Se sim, indique quais foram:

16. Tomando por referência o resultado da sua última avaliação, expresse o seu grau de concordância em relação às proposições seguintes (na sua resposta utilize a escala seguinte: Concordo totalmente- CT; Concordo- C; Discordo- D; Discordo totalmente DT -):

	CT	C	D	D
16.1 O resultado da minha avaliação foi justo, traduzindo com rigor a qualidade do conjunto do meu desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2 O resultado da minha avaliação reflecte com rigor apenas algumas componentes do meu desempenho,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3 O resultado da minha avaliação foi injusto, meu desempenho, pois não reflecte com rigor a qualidade do não reflecte com rigor a qualidade do meu desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4 Outro -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Quando considera que o resultado da sua avaliação não traduz fielmente a qualidade do seu desempenho, como reage perante essa situação? (na sua resposta utilize a seguinte escala: Muitas vezes- MV; Às vezes- AV; Nunca- N)

	MV	AV	N
17.1 Reclama junto das instâncias competentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.2 Expressa o seu desagrado junto dos colegas mas não formaliza a sua reclamação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.3 Aceita a avaliação sem contestação para evitar represálias por parte dos superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.4 Outra _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Tomando por referência a sua última avaliação de desempenho, explique como decorreu o processo

	Sim	Não
18.1 Antes de iniciar o período objecto de avaliação, negociou com o director, ou seu representante, os objectivos a alcançar nesse período	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2 Antes da avaliação realizada pelo director, ou seu representante, foi-lhe solicitada uma auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.3 Antes de lhe comunicar o resultado da avaliação o director, ou seu representante, reuniu consigo para discutir o seu desempenho e ponderar eventuais factores contextuais que o influenciaram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.4 Durante o período objecto de avaliação o director, ou seu representante, reuniu consigo para fazer avaliações intermédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.5 O director, ou seu representante, limitou-se a comunicar-lhe o resultado da avaliação no final do período de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.6 O director, ou seu representante, nunca lhe comunicou o resultado da sua avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. O Decreto Regulamentar nº 10/2000 prevê a possibilidade de o professor solicitar uma avaliação especial. Alguma vez recorreu a esta modalidade de avaliação?

19.1 Sim	<input type="checkbox"/>
19.2 Não	<input type="checkbox"/>
19.3 Se sim, qual foi o objectivo?	
19.3.1 Acelerar a promoção na carreira	<input type="checkbox"/>
19.3.2 Corrigir uma classificação negativa	<input type="checkbox"/>

20. Tomando por referência a seguinte escala de avaliação, indique qual foi a sua última avaliação:

20.1 <i>Muito Bom</i> , de 17.5 a 20	<input type="checkbox"/>
20.2 <i>Bom</i> , de 13.5 a 17.4	20.3 <i>Suficiente</i> , de 9.5 a 13.4
<input type="checkbox"/> 20.4 <i>Deficiente</i> , de 0 a 9.4	<input type="checkbox"/>

21. Na sua opinião para que serve a avaliação de desempenho docente? (na sua resposta utilize a escala seguinte: Concordo totalmente- CT; Concordo- C; Discordo- D; Discordo totalmente- DT):

	CT	C	D	DT
21.1 Para classificar os professores tendo em conta a promoção/progressão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.2 Para identificar necessidades de formação e elaborar um plano de acção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.3 Para fornecer informação aos serviços centrais, facilitando a monitorização do sistema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.4 Para permitir o desenvolvimento profissional dos Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.5 Não serve para nada, é uma perda de tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Se tivesse de caracterizar o sistema de avaliação do desempenho docente, em qual das categorias seguintes o incluiria? (selecione apenas uma opção)

- 22.1 No princípio do mérito ☐
- 22.3 No princípio do desenvolvimento profissional ☐
- 22.3 No princípio da punição ☐
- 22.4 Outro ☐ _____

23. Indique as três qualidades que considera mais importantes num professor

- 23.1 _____
- 23.2 _____
- 23.3 _____

24. Se lhe fosse permitido, o que mudaria no actual sistema de avaliação do desempenho docente para que este possa constituir um instrumento ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores

-

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 7: Guião da entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Director da Escola

Subdirector Pedagógico

Coordenador

1. O Decreto Regulamentar que regula a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente (ADPD) estabelece uma relação entre avaliação do desempenho e “Melhorar a qualidade da educação e do ensino ministrados”.

- 1.2- Considera que, de facto, a avaliação de desempenho desenvolvida nesta escola tem contribuído para a referida melhoria? É possível apresentar alguma evidência que demonstre esse contributo?
- 1.2- Nota alguma diferença entre o que acontecia antes com a anterior avaliação do desempenho e a realidade actual?
- 1.3- Qual é a sua opinião sobre o Sistema de Avaliação de Desempenho de Professores Cabo-verdiano?
- 1.4- De acordo com os princípios que norteiam uma ADPD como caracteriza o sistema de ADPD Cabo-verdiano?
- Mérito
 - Punição
 - Desenvolvimento Profissional
 - Justifique a sua escolha com base na sua experiência.

2. O Decreto Regulamentar da Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente determina que “O desempenho do pessoal docente ao longo do ano escolar é objecto de uma avaliação contínua e sistemática, a cargo das entidades competentes.”

- 2.1- Como é realizada nesta escola essa avaliação contínua e sistemática?
- 2.2- Que fontes de recolha de dados costuma utilizar para avaliar os professores?
- 2.3- Como tem feito essa recolha e quais são os momentos dessa recolha?

Que reflexão fazem sobre os resultados da ADPD?

- Na sequência desta reflexão que actividades de recuperação têm sido desenvolvidas para a melhoria do desempenho do professor?
- Existe um plano de acção de formação contínua para os professores da sua Escola?
- Se sim, existe alguma articulação entre esse plano e os resultados de avaliação do desempenho docente?
- Se não há o que a Direcção tem feito para melhorar a prestação pedagógica do professor?

2.4- Concorda com todos os factores/ critérios que servem de base para avaliar os professores?

- Sim? Não? Porquê?

3- O Decreto Regulamentar contempla os seguintes tipos de avaliação “Avaliação comum, Avaliação especial e Auto - avaliação “

3. 1- Destas, qual ou quais considera mais importantes?

3. 2- O actual modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente prevê que, em determinadas circunstâncias, o docente pode solicitar uma avaliação especial. Algum docente nesta escola solicitou essa avaliação?

3.3- O mesmo Decreto Regulamentar prevê a realização da auto-avaliação por parte do professor. Habitualmente essa auto-avaliação é realizada? Qual o peso/importância dessa auto-avaliação para o resultado da avaliação final do docente?

3.4- Na sua opinião, nesta escola, a maioria dos professores vê a avaliação do seu desempenho como uma oportunidade de lhes ser reconhecido o mérito, como algo que pode ser utilizado para os punir ou sentem que ela é mais ou menos inútil?

3.5- Nesta escola, a maioria dos professores costuma reconhecer “justeza” ao resultado da sua avaliação? É habitual que os professores recorram da avaliação que lhes foi atribuída?

3.6- Se lhe fosse permitido, o que mudaria no actual modelo de avaliação de desempenho do pessoal docente?

4- Do que foi dito sobre a ADPD que mais gostaria de realçar?

- Em termos positivos
- Em termos negativos

Anexo 8: Exemplo das respostas de um entrevistado

1. O decreto regulamentar que regula a avaliação desempenho do pessoal docente estabelece uma relação entre avaliação desempenho e melhorar a qualidade da educação e do ensino ministrados. Considera que de facto a avaliação desempenho desenvolvida nesta escola tem contribuído para referida melhoria? É possível apresentar alguma evidência que demonstra este contributo?

R: Bom, no meu ponto de vista a avaliação de desempenho dos professores não é só nesta escola, é em qualquer escola é meramente administrativo, não contribui em nada para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Vou explicar porquê: é que a avaliação em termos práticos e mesmo em termos legais serve apenas para progressão do professor na carreira. Esse é primeiro aspecto; o 2º processo é tem um aspecto punitivo é que se o professor não tiver pelo menos bom, principalmente o pessoal contratado não tiver pelo menos bom desempenho poderá não ter seu contracto renovado portanto eu acho que não contribui de nem uma forma para... agora o que eu acho que poderia contribuir é se avaliação desempenho, por ex uma pessoa com avaliação inferior a bom tivesse algumas formações ou secções de aperfeiçoamento profissional na área do ensino, na área pedagógica, didáctica, etc...

2. Nota alguma diferença entre o que acontecia a avaliação anterior e a avaliação da realidade actual?

R: É sempre conhecido só este tipo de avaliação a mais de seis anos não há nenhum outro tipo de avaliação.

3. Qual é a sua opinião sobre o sistema de avaliação de desempenho dos professores caboverdianos?

R: O sistema em si não é muito objectivo, para mim é muito subjectivo mesmo porque deveria haver parâmetro, embora qualquer avaliação seja subjectiva tem o seu grau de subjectividade mas poderemos diminuir os parâmetros de subjectividade, definindo determinados parâmetros por exemplo: responsabilidade, poderíamos dizer que a responsabilidade é composta por seguinte indicador: assiduidade, pontualidade e outros indicadores, mas mesmo assim poderíamos definir por exemplo que nº de falta, que nº de assiduidade... há que limitar mesmo por exemplo uma pessoa

com 3 faltas teria uma pontuação diferente de uma pessoa com 9 ou 12, mas estamos a falar de faltas injustificadas.

4. De acordo com os princípios que norteiam uma avaliação de desempenho como caracteriza a avaliação de sistema de cabo verde? Mérito, punitivo ou desenvolvimento profissional.

R: Eu já disse que é punitivo. É mais punitivo de que outra coisa, as vezes leva a progressão

5. O Decreto Regulamentar de avaliação de desempenho, determina que o desempenho do pessoal docente ao longo do ano escolar é objecto de uma avaliação contínua e sistemáticas cabe as identidades competentes. Como é realizado nesta escola essa avaliação contínua e sistemática?

R: Não é contínua, não é sistemática na prática. É avaliado no final do ano lectivo e acabou-se, daí ser muito subjectivo mesmo, embora eu possa ter alguns dados sobre os desempenhos dos professores, por exemplo se faltam, se são pontuais se tem problemas de relacionamentos com colegas, com alunos, com pais encarregados de educação, se compreem as suas obrigações, mas isso no momento nos não vamos consultar a documentação para confrontar-se, ate não temos esse limite quantas as faltas, quantos a ...

6. E o conselho pedagógico costuma alguma vez fazer reuniões que trata dessas questões de avaliação de desempenho de professor?

R: Já fizemos uma vez. Durante 3 anos fizemos uma vez que foi aquela que eu apresentei aquele documento porque achava que eras tão subjectivo que era necessária tornar menos subjectivos. Não é objectivo porque não era fácil, mas utilizando aquele instrumento impondo determinadas barreiras, ou limites, X faltas significa tal em termos de responsabilidade, cada um no seu item próprio.

7. Mas como subdirector pedagógico foi durante 3 anos. O quê que tem feito, qual é a sua participação na avaliação de desempenho dos professores?

R: Bom, nós os directores que avaliamos os professores, só que eu disse que de caracteres e momentos de avaliação não vamos consultar nenhum documentos. Isso que é o problema.

8. Como é que fazem então o processo de avaliação?

R: É assim: nós durante o ano lectivo temos uma percepção de desempenho do professor. Portanto o professor que atrasa em dar as suas notas, chega fora do horário de dar notas, que falta muito nós temos uma percepção não é objectivo não vamos consultar para verificar temos a percepção vamos com ideia na percepção o que eu acho que é errado devemos ter dados concretos e devia ser sistemático a cada trimestre devíamos avaliar o professor chama-lo, entrevista-lo para ver onde ele falhou porque o professor no principio não sabe qual é perspectiva que a escola tem relativamente ao seu desempenho tem que saber no inicio. no final do 1º trimestre terá que ver se o professor atingiu os objectivos esperados. Se não atingiu a escola em concertação com professor terão que ver qual é a forma ou estratégia que vão adoptar para atingir esses objectivos. E a avaliação não deve ser punitiva, deve ser utilizado como desenvolvimento do professor como profissional.

9. Então sendo assim eu estava a querer perguntar se nesta avaliação continua que fontes de recolha de dados costuma utilizar para avaliar os professores?

R: Não vale a pena.

10. Não há fontes?

R: Há fontes mais não são utilizados

11. Que reflexão fazem sobre o resultado de avaliação de desempenho? Costumam fazer as reflexões ou não?

R: Há algo estatístico sobre isso. Lembras? Não há não. Sabes porquê que eu nunca fiz isso? Isso é meramente administrativo para quê?

12. Os resultados de uma reflexão pedagógica que eu estava a querer que fizesse

R: É que para mim para fazer uma reflexão pedagógica da avaliação de desempenho do professor teria que ver além do nível dos aproveitamentos dos alunos mas também teria que ver a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade a inovação pedagógicas assistências as aulas, tudo isso que não levado em conta em termos práticos não é utilizado é percepção que a gente tem e não utiliza.

13. Se houvesse uma reflexão pedagógica na sequência dessa reflexão portanto projectava-se um conjunto de actividades de recuperação? Mas como não há essa reflexão não existe um plano de formação para os professores?

R: Não

14. E se houvesse ainda além da existência do plano a reflexão traria a existência do plano e o plano era articulado com resultados de avaliação? E nada disso é feito?

R: Sim, infelizmente é isso porque eu só consigo ver a avaliação na perspectiva da melhoria do professor para a gente saber exactamente se o professor esta a cumprir as suas obrigações de acordo com as expectativas do ministério da educação é necessário avaliar objectivamente, pelo menos com menos graus de subjectividade possível e para isso todos os dados deveriam ser utilizados ate que o professor deveria saber a partida que expectativa tem a escola em relação ao professor e a escola também deveria saber que expectativa o professor tem relativamente a escola, porque o professor tem a sua expectativa não é só a escola. Dai que a avaliação deveria ser precisamente um instrumento de diagnóstico de levantamento de problemas para superação desses problemas pode ser com formação com aperfeiçoamento com assistência as aulas, a uma série de actividades que a gente poderia fazer.

15. Mas isso não se faz?

R: Não se faz porque a avaliação de desempenho não tem tido o valor que deveria ter.

16. Dá-se mais atenção a avaliação a aprendizagem dos alunos do que avaliação de desempenho dos professores?

R: Eu acho que é isso mesmo, no fundo é isso mesmo.

17. Concorda com todos os factores e critérios que serve de base para avaliar dos professores? Sim, não, porquê.

R: Os factores tudo bem. Mas há uma coisa, uma é concordar com os factores e outra é ver as condições para que esses factores sejam avaliados. Por exemplo inovação pedagógica – o ministério ou propriamente a escola da aos professores a possibilidade de fazer inovação pedagógica? Que meios põe as exposição de professores? Praticamente nenhum. Enquanto eu estive cá cada professor trazia o seu material, informático por exemplo se eu não for da área de informática por exemplo retroprojector embora haja cá mais uma chega para 90 e tal e 100 tal professores

18. O Decreto Regulamentar contempla os seguintes tipos de avaliação: avaliação comum, especial e auto-avaliação. Destas qual ou quais consideras mais importante?

R: Se o objectivo é melhor desempenho do professor a auto-avaliação é um dos indispensáveis. Mas por se só é insuficiente é necessário também que haja avaliação comum.

19. O actual modelo desempenha o prevê que em determinadas circunstância que o docente pode solicitar essa tal avaliação especial. E alguma vez nessa escola foi solicitada essa avaliação?

R: Com o meu conhecimento não.

20. O mesmo Decreto prevê a realização de avaliação por parte do professor. Habitualmente essa auto-avaliação é realizada? Qual o mesmo peso, importância desta auto-avaliação para o resultado final da avaliação dos professores?

R: A auto-avaliação só é feita quando o professor tem que dizer sim ou não. Concorda ou não com a avaliação feita na escola, portanto não há auto-avaliação.

21. Na sua opinião nesta escola a maioria dos professores vê a avaliação do seu desempenho como: a oportunidade de ser reconhecido, o mérito, como algo que pode ser utilizados para os punir ou sentem que ela é mais ou menos inútil?

R: É que há 2 tipos dos professores. Há os contratados e há os de quadro, mesmo sendo provisório de ordem administrativo. Para os contratados a avaliação não tem muito peso, que não vai influenciar em nada e pronto normalmente as pessoas fazem o mínimo necessário para que pelo menos tenha o suficiente para manter no quadro fazem tudo para ter o bom. Para o pessoal do quadro é claro que conta na progressão embora há muita limitação na progressão há muitas deficiências, a questão de um terço. Mas mesmo assim para eles há interesse por causa da progressão. Progressão, consigo não é o desenvolvimento do professor em si mas traz um momento não muito significativo do vencimento. Por exemplo á uma progressão na carreira em termos mudanças de escalão e isso traz consigo uma renovação ligeiramente superior mas também não é satisfatória.

22. Nesta escola maioria dos professores costuma conhecer justeza ao resultado da sua avaliação, é habitual que os professores recuam das avaliações que lhes foram atribuídas?

R: Sinceramente nos 3 anos eu acho que só 2 pessoas em ano diferente fizeram a reclamação. Mas era uma reclamação, sinceramente que não tinha pertinência, portanto tinha a ver com as relações humanas. Quando uma professora ao atender o encarregado de educação de uma aluna entra em

confronta aberto a fim de ir a violência física, portanto não pode ter 20 formas algumas em relações humanas, contextualizou por escritos a gente deu resposta por escrito.

23. E não chegou a ir a delegação?

R: Não foram a delegação, eles têm conhecimento disso, nós é que apresentamos a delegação, nem foi a pessoa em si, ela apresentou a sua contestação porque discordava porque discordava da avaliação mas é a única que teve 19,5 mas pecou uma vez, mas é imperdoável.

24. Todos normalmente têm uma nota para cima de 18?

R: Não, quando é assim, a pessoa que tem, 14, 15, 18, 20 portanto, é variável.

25. Se lhe fosse permitido o que mudaria no actual modelo de avaliação desempenho do pessoal docente?

R: Eu poderia mudar o grau de subjectividade. É totalmente subjectivo, devia seguir parâmetros bem subjectivos, por exemplo na questão da responsabilidades em que deveríamos ter em conta o factor responsabilidade, quais os indicadores que estariam a constar nesse factor, assiduidade, pontualidade, entrega de nota a horas. Essas coisas deveriam se definir claramente e até a frequência e a pontualidade das pessoas, assiduidade...

26. Também o sistema de avaliação pode permitir que essa escola tem uma lei geral mas que cada escola poderia arranjar os pontos que está aqui a dizer para informar os professores a fim de serem avaliados nestes itens?

R: Eu entendi assim mas só que depende do gestor, também entendi que devia ser assim mas na prática nunca foi assim.

27. De que foi dito sobre a avaliação, o que mais gostaria de realçar em termos positivos e negativos?

R: Como eu disse de positivo eu na acho grande coisa porque é muito subjectivo e subjectividade não leva ao crescimento profissional de um professor é preciso ser mais objectivo dizer exactamente os professores logo no início do ano lectivo o quê que a escola pretende dele e professor trata também o que pretende da escola. A escola terá que por á disposição do professor os meios necessários para que ele atinge os objectivos previsto pela escola e por ele mesmo e a escola também tem que ser justo na sua avaliação, tem que ser imparcial por isso que eu disse que os

parâmetros tem que ser bem definidos e o professor tem que conhecer os parâmetros, os factores e as expectativas da escola e a escola tem que conhecer as expectativas do professor, portanto para cada trimestre a escola terá que reunir com professor depois de receber a auto-avaliação do professor e ver em concertação com o professor para ver o que é necessário fazer para melhorar.

28. Isso significa então que o professor não sabe exactamente o quê que se passa no processo de avaliação do desempenho?

R: Muita gente desconhece a lei e fica com uma geral mas não sabe qual é o conteúdo de cada factor/responsabilidade. Ai esta numa forma generalista, mas o quê que esta por aí? Ele não sabe.

29. O coordenador é chamado alguma vez para dar a sua opinião sobre a avaliação de desempenho dos professores?

R: Uma vez foi, um ano lectivo foi, mas geralmente acho que não é comigo uma vez foi porque chamei e dei uma ficha preencheram. Só que os coordenadores têm certos receios em avaliar os colegas.

30. Pode-se opinar opinião sobre cada um, fazer um resumo não é preciso avaliar, quanto classificar mas dar uma opinião ajudava tanto a comissão.

R: Não, mesmo assim as pessoas normalmente dão só boas opiniões com medo de serem talvez posteriormente para não ficarem mal com as colegas, não assumem propriamente esse papel.

31. Relativamente a lei de gestão organização da escola fala de alguns instrumentos de gestão. A escola por acaso tem um projecto educativo?

R: Durante o tempo em que tive cá tentamos fazer isso com grupos multidisciplinares, mas sinceramente o projecto acaba-se sempre por morrer antes de ser executado porque se um grupo multidisciplinar for formado por 10 pessoas no final só ficam 2 os outros não fazem nada, então eles acabem também por desistir.

32. Então nunca se levou adiante um projecto educativo?

R: Que eu saiba um projecto educativo credível acho que não mesmo no tempo de Napoleão, embora Napoleão pensava um pouco no desenvolvimento profissional do professor porque fazia secções de palestra, *ateliers* discutia-se mesmo. Já coordenei algumas palestras sobre as

competências sociais, sobre ambiente disciplinar nas escolas, sobre relações encarregados de educação escola, escola e meio envolvente.

33. E a assembleia da escola existe?

R: Na prática não porque não há uma associação de pais encarregados de educação. Eu durante os 3 anos tentei juntamente com Subdirecção de assunto social e comunitário e com os estagiários que vieram cá por exemplo de Jean Piaget de isso, principalmente de Jean Piaget na área de psicologia e ciência da educação vieram fazer estágio então fizemos projectos e os meninos até com pais encarregados de educação formou-se uma associação só que na pratica eles não... temos o manual de apoio a associação de pais encarregados de educação fizemos sedemos a eles que poderia modificar fizessem as eleições que quisessem como quisessem mas fizemos o manual precisamente para ajuda-los.

34. E planos de actividades?

R: A escola tem que ter plano de actividades

35. Tem tido?

R: Tem tido sim a direcção tem que mandar para a delegação escolar, e obrigatória mesmo, plano e relatório e mesmo a subdirecção pedagógico tem o seu plano de actividades. Actividade independentemente dos coordenadores mas também com os directores de turma toma em conta as actividades a desempenhar por os directores de turma por os coordenadores, em fim em si também tem outros planos tem a ver com assistência as aulas, pode ser feito entre coordenador e os professores mas só lidação pedagógica tem essa actividade tem essa tarefa. Projectos por exemplo de formação, fiz vários projectos perguntam porquê que não foi para frente. Só a directora que sabe se calhar porque custa algum dinheiro tem que custar nem que seja a fotocópia tem que custar.

36. E regulamento interno?

R: Do meu ponto de vista precisa de ser modificado deveria ser modificado de acordo com as actuais circunstâncias. Nem tudo que se diz que é indisciplina é indisciplina tem a ver com a forma como a nossa sociedade esta organizada, com os valores que a nossa sociedade hoje em dia assume como sendo modelo eu pergunto até se nós os professores não estamos um bocadinho atrasado ou seja se nós professores estamos a acompanhar se estamos seguir o ritmo do desenvolvimento do país. As pessoas mudam de acordo com o desenvolvimento do país, por vezes o país faz leis que

ultrapassa o desenvolvimento económico, social e cultural das pessoas temos visto em vários níveis quer a nível do género ao nível economia a nível de cultura a vários níveis, ultrapassam o nosso estado de desenvolvimento esta muito abaixo daquilo que a lei pretende. Claro que a lei é um sonho é uma meta a atingir o crédito que seja isso fazemos isso com a intenção de atingir a meta a lei é um sonho, é um projecto que os governantes sonham pelo povo avezes nem é o que o povo pensa.

DECLARAÇÃO

Nome: MARIA CLARA SANTOS MARQUES GOMES RODRIGUES

Endereço electrónico: clarinhamarques@hotmail.com

Telefone: (238) 2615860

Número do Bilhete de Identidade: 276685

Título dissertação ☒ /tese ☐

“AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES CONTRIBUTOS PARA MUDANÇAS E DESAFIOS”

Orientador: DOUTOR VIRGÍNIO ISIDRO MARTINS SÁ

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: AVALIAÇÃO

Declaro que concedo à Universidade do Minho e aos seus agentes uma licença não-exclusiva para arquivar e tornar acessível, nomeadamente através do seu repositório institucional, nas condições abaixo indicadas, a minha tese ou dissertação, no todo ou em parte, em suporte digital.

Declaro que autorizo a Universidade do Minho a arquivar mais de uma cópia da tese ou dissertação e a, sem alterar o seu conteúdo, converter a tese ou dissertação entregue, para qualquer formato de ficheiro, meio ou suporte, para efeitos de preservação e acesso.

Retenho todos os direitos de autor relativos à tese ou dissertação, e o direito de a usar em trabalhos futuros (como artigos ou livros).

Concordo que a minha tese ou dissertação seja colocada no repositório da Universidade do Minho com o seguinte estatuto (assinale um):

1. ☒ Disponibilização imediata do conjunto do trabalho para acesso mundial;

2. ☒ Disponibilização do conjunto do trabalho para acesso exclusivo na Universidade do Minho durante o período de ☐ 1 ano, ☒ 2 anos ou ☐ 3 anos, sendo que após o tempo assinalado autorizo o acesso mundial.
3. ☒ Disponibilização do conjunto do trabalho para acesso exclusivo na Universidade do Minho.

Universidade do Minho, _10__/_10__/_2011__

Assinatura

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'G. Anjos', is written on a light blue rectangular background.